

« DESSINE-MOI UN PARENT »

Le soutien à la parentalité dans le cadre de l'aide contrainte



« Soutien psychologique des parents » : www.lechesnay.fr

Réalisé par : Naïs TELIDJANE et Anaïs MAY

Promotion : Bach ES 12 PT

Sous la direction de : Thierry AMREIN

Sierre, le 24 août 2015

Remerciements

Nous souhaitons adresser nos remerciements aux personnes qui nous ont soutenues tout au long de ce travail de recherche et nous ont permis de le réaliser :

- ☞ Aux mères de famille, qui nous ont reçues dans leur foyer en acceptant de partager une partie de leur histoire avec nous.
- ☞ Aux professionnel.le.s, qui ont pris du temps pour nous recevoir et répondre à nos questions.
- ☞ À Marie-Françoise Darbellay, éducatrice à l'AEMO Valais, pour nous avoir mis en contact avec des professionnel.le.s et des familles et nous avoir consacré du temps pour un entretien exploratoire.
- ☞ À notre directeur de TB, Thierry Amrein, pour sa patience, ses conseils et son soutien, tout au long de ces mois de travail.
- ☞ À nos proches, pour nous avoir aidées, soutenues et encouragées dans les moments difficiles.
- ☞ Aux personnes ayant participé à la relecture de notre mémoire.

Un immense MERCI !

Avertissement

Nous tenons à préciser que les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteures.

Pour des raisons d'équité, ce travail a été rédigé sous la forme du langage épïcène.

Nous certifions également avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur.e.s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués.

De plus, le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire, dans le cadre de travaux à rendre durant les études.

Nous assurons avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Dans le but de préserver l'identité et de garantir le respect de la confidentialité aux personnes interrogées durant cette recherche, les prénoms sont volontairement absents de notre travail de Bachelor.

Résumé

Le présent travail traite de la relation et de la collaboration entre éducateurs et éducatrices du service AEMO (Action Educative en Milieu Ouvert) et parents, dans le cadre de l'aide contrainte. Dans la première partie, intitulée "cadre théorique", nous développons différents concepts que nous avons jugés pertinents pour travailler notre question de recherche: la famille, la parentalité et le soutien à la parentalité, mais aussi la contrainte, le partenariat, le pouvoir et la négociation. Cette question de recherche, fil conducteur de notre travail, est la suivante : « *Quels sont les enjeux et les difficultés liés à l'élaboration d'un projet entre professionnel.le.s et parents, dans le cadre de l'aide contrainte ?* »

Notre recherche s'articule autour de deux hypothèses principales : la première concerne les divers facteurs risquant d'influencer le « bon » déroulement d'une mesure d'aide contrainte. La seconde s'intéresse à la possibilité ou non d'établir un "partenariat" entre professionnel.le et parents dans un tel contexte. Pour étayer ces hypothèses nous avons choisi d'interviewer, à travers des entretiens semi-directifs, un éducateur et deux éducatrices de l'AEMO ainsi que trois mères de famille ayant participé, ou participant toujours, à une mesure d'aide contrainte.

À propos de la première hypothèse, ces entretiens ont révélé que certains éléments subjectifs influençaient effectivement le « bon déroulement » de la mesure. C'est le cas par exemple de la franchise, de la transparence et de l'honnêteté dont doivent, selon les mères, faire preuve les professionnel.le.s pour pouvoir obtenir cette confiance indispensable à une avancée en commun. Le manque de clarté dans les rôles et responsabilités de chacun.e et les différences de valeurs sur les pratiques éducatives, par exemple, peuvent représenter des obstacles au « bon déroulement » de la mesure, lorsqu'ils ne sont pas discutés. Les entretiens nous ont permis d'identifier encore d'autres facilitateurs ou obstacles, tout comme l'influence de la contrainte sur la relation, développés dans nos parties "analyse" et "vérification" de l'hypothèse n°1.

Pour la seconde hypothèse, nous avons constaté que si la relation que partagent intervenant.e.s et parents peut, en théorie, s'apparenter à un partenariat, elle s'en éloigne souvent dans la pratique. En effet, même si les éducateurs ou éducatrices utilisent parfois certains principes liés à ce terme, cela s'avère insuffisant pour parler de partenariat. Pour obtenir ces résultats, nous avons mis en perspective, dans nos parties "analyse" et "vérification" de l'hypothèse n°2, la relation entre professionnel.le.s et parents, telle qu'elle est vécue par les différentes parties, avec la notion de "partenariat" au sens où elle apparaît dans la littérature.

Notre recherche nous a également amenées à faire des découvertes développées dans la conclusion. Parmi celles-ci, le besoin de plus de collaboration interne entre collègues du service de l'AEMO ou encore la dépendance qui s'installe, parfois, entre les mères et le ou la professionnel.le à la fin de la mesure. Nous proposons également différentes pistes d'action destinées à résoudre certaines problématiques apparues lors de notre recherche.

Mots clés : Famille – Parentalité – Soutien à la parentalité – AEMO - Aide contrainte
- Pouvoir - Négociation - Partenariat

Tables des matières

1. INTRODUCTION	6
1.1. PRÉCISIONS.....	6
1.2. CHOIX DE LA THÉMATIQUE.....	6
1.2.1. <i>Motivations professionnelles</i>	6
1.2.2. <i>Motivations personnelles</i>	7
1.2.3. <i>Motivations sociopolitiques</i>	7
2. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS.....	8
3. HYPOTHÈSES	10
4. CADRE THÉORIQUE	11
4.1. « FAIRE FAMILLE » ET DEVENIR PARENT	11
4.1.1. <i>La famille</i>	11
4.1.2. <i>Parentalité</i>	18
4.1.3. <i>Soutien à la parentalité</i>	25
4.2. SPÉCIFICITÉ DU TERRAIN D'ENQUÊTE	29
4.2.1. <i>Service d'Action Educative en Milieu Ouvert</i>	29
4.3. RELATION ENTRE TRAVAILLEUR OU TRAVAILLEUSE SOCIALE ET BÉNÉFICIAIRES	31
4.3.1. <i>La contrainte</i>	31
4.3.2. <i>Le pouvoir</i>	36
4.3.3. <i>La négociation</i>	41
4.3.4. <i>Le partenariat</i>	47
5. MÉTHODOLOGIE.....	55
5.1. ÉCHANTILLON	55
5.2. MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES	56
5.3. ENJEUX ÉTHIQUES ET BIAIS	58
6. RESTITUTIONS DES DONNÉES ET ANALYSE DES RÉSULTATS	61
6.1. HYPOTHÈSE 1	61
6.1.1. <i>Restitution des données : propos des mères</i>	61
6.1.2. <i>Restitution des données : propos des professionnel.le.s</i>	66
6.1.3. <i>Analyse et interprétation des résultats</i>	73
6.1.4. <i>Vérification de l'hypothèse 1</i>	79
6.2. HYPOTHÈSE 2.....	82
6.2.1. <i>Restitution des données : propos des mères</i>	82
6.2.2. <i>Restitution des données : propos des professionnel.le.s</i>	86
6.2.3. <i>Analyse et interprétation des résultats</i>	92
6.2.4. <i>Vérification de l'hypothèse 2</i>	97
7. CONCLUSION	100
7.1. RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE	100
7.2. AUTRES DÉCOUVERTES.....	102
7.2.1. <i>Liberté et indépendance des intervenant.e.s</i>	102
7.2.2. <i>Épuisement et solitude des professionnel.le.s</i>	102
7.2.3. <i>Autonomie versus dépendance</i>	102
7.3. QUESTIONNEMENT ET LIMITES DE LA RECHERCHE	103

7.4.	PERSPECTIVES ET PISTES D'ACTION	103
7.4.1.	<i>Perspectives personnelles et professionnelles</i>	103
7.4.2.	<i>Pistes d'action</i>	104
7.4.3.	<i>Perspective de recherche</i>	105
7.5.	BILAN	106
7.5.1.	<i>Travail en binôme : quoi deux mieux ?</i>	106
7.5.2.	<i>Intérêt pour le sujet et la recherche</i>	107
7.5.3.	<i>À la rencontre de nos difficultés</i>	107
7.5.4.	<i>Inventaire de nos apprentissages</i>	108
8.	BIBLIOGRAPHIE	109
8.1.	LIVRES	109
8.2.	ARTICLES	111
8.3.	CONFÉRENCES ET RAPPORTS	113
8.4.	TRAVAIL DE BACHELOR	113
8.5.	CYBEROGRAPHIE	113
9.	ANNEXES	114
9.1.	ANNEXE A : LETTRE ADRESSÉE AUX FAMILLES	114
9.2.	ANNEXE B : GRILLE D'ENTRETIEN POUR LES FAMILLES	115
9.3.	ANNEXE C : GRILLE D'ENTRETIEN POUR LES PROFESSIONNEL·LE·S.....	119

TABLES DES ILLUSTRATIONS

FIGURE 1 :	TEMPS CONSACRÉ AU TRAVAIL DOMESTIQUE ET FAMILIAL.....	15
FIGURE 2 :	MÉNAGES PRIVÉS SELON LE TYPE DE MÉNAGE, EN 2013	16
FIGURE 3 :	LE CHAMP DE LA PARENTALITÉ.....	24
FIGURE 4 :	COMPLEXITÉ DU TRINÔME.....	36
FIGURE 5 :	LE SYSTÈME DE NÉGOCIATION DE BOURQUE ET THUDEROZ.....	44
FIGURE 6 :	MODÈLE JUDÉO-CHRÉTIEN D'AUSLOOS	51

1. Introduction

1.1. Précisions

Avant de commencer, nous voulons préciser quelques points concernant notre travail. Tout d'abord, nous avons limité notre recherche aux professionnel.le.s et familles de l'AEMO Valaisan. D'autre part, il nous semble important de préciser que, lorsque nous évoquons « le.s parent.s » dans notre projet, nous faisons référence à la personne ou aux personnes désignées comme responsables de l'enfant ou des enfants au domicile familial. De même, la « famille » signifie, pour nous, tous les individus qui évoluent et interagissent au sein du lieu de vie. Nous sommes ainsi conscientes que ces deux termes ne constituent pas des entités, mais bien une somme d'individus distincts, avec des avis et besoins différents. Pour terminer, nous considérons également que le terme « enfant » désigne le statut que celui-ci occupe dans la famille, et non pas son âge. Il peut donc s'agir d'un adolescent comme d'un enfant en bas âge.

1.2. Choix de la thématique

Notre intérêt particulier pour la thématique que nous avons choisie s'explique par les différentes expériences que nous avons traversées, tant professionnelles que personnelles.

1.2.1. Motivations professionnelles

L'une de nous a effectué sa dernière formation pratique dans un foyer pour enfants retirés de leur famille par le service de protection de l'enfance et dont le retour chez leurs parents biologiques n'est presque plus envisageable. Nous nous posons alors les questions suivantes : les mesures d'aide contrainte précédentes ont-elles été considérées comme un échec ? Comment réussir à amener le parent à changer dans le cadre d'une mesure d'aide contrainte ? Qu'est-ce qui a été entrepris avant d'en arriver là ?

Nous sommes également intéressées par le thème de la relation entre parents et professionnel.le.s, car elle constitue un élément important dans tout champ professionnel, y compris celui du handicap physique ou mental, thème qui intéresse particulièrement l'une d'entre nous. Nous avons pu, durant nos expériences professionnelles, nous rendre compte des difficultés auxquelles sont quotidiennement confronté.e.s les parents et les éducateurs ou éducatrices dans leur collaboration. En effet, nous avons observé que peu de temps était réellement consacré aux attentes et besoins de chacun. Les envies des parents étaient rarement respectées et ceux-ci prenaient place dans des réunions où les acteurs et actrices du social étaient en surnombre. Selon notre appréciation personnelle, ces méconnaissances pourraient être en partie responsables de l'inefficacité des outils éducatifs mis en place par les parents, sur les conseils des professionnel.le.s.

La relation entre parents et professionnel.le.s en paraît déséquilibrée, conduisant ainsi à des mésententes et à l'usure des professionnel.le.s, tout comme des parents.

1.2.2. Motivations personnelles

Nous étions très intéressées à comprendre comment se passent concrètement les interactions entre parents et professionnel.le.s, dans le cadre de l'aide contrainte. Nous souhaitions comprendre comment ils et elles arrivent à négocier des objectifs, ou à établir un projet commun, tout en sachant qu'aucun des individus n'a vraiment le choix d'être en face de l'autre. Comment les différentes parties vivent ces situations (avant, après) ? Comment vivent-elles les rapports de pouvoir qui se jouent au sein de celles-ci ? Chaque personne a une culture, des valeurs différentes, et donc, peut-être, une réponse différente à la question « Que signifie être un bon parent ? ». Comment, alors, utiliser tous ces éléments contextuels dans l'intervention ? Nous désirions comprendre comment le ou la professionnel.le ainsi que les personnes contraintes vivent le processus d'intervention, dans le cadre de l'aide contrainte.

1.2.3. Motivations sociopolitiques

De nos jours, les notions de parentalité et du « devenir parent » ne cessent d'évoluer dans notre société. Les valeurs familiales ont changé et semblent être de plus en plus hétérogènes, en raison de la diversité culturelle croissante et de la forte tendance à l'individualisation de nos sociétés. Ainsi, l'enfant se retrouve sans cesse au centre des intérêts de la vie familiale et notre société se questionne constamment sur son bien-être et ses besoins essentiels. De plus, le concept de soutien à la parentalité ne cesse de se répandre depuis son apparition dans les médias, il y a une dizaine d'années. Toutes ces évolutions ont créé de nouvelles exigences pour les parents, qui peuvent ressentir leur rôle comme constamment sous pression sociale. Alors comment les éducateurs et éducatrices et les parents s'approprient-ils et elles leur rôle face à ces nouvelles exigences ?

2. Question de recherche et objectifs

Notre questionnement prend racine dans nos lectures et dans l'entretien exploratoire que nous avons mené avec Marie-Françoise Darbellay, éducatrice de l'AEMO Valais. En effet, sur la base de points de vue scientifiques divers et de différentes expériences professionnelles et personnelles, nous avons défini notre objet de recherche et sommes parvenues à la question suivante : « *Quels sont les enjeux et les difficultés lié.e.s à l'élaboration d'un projet entre professionnel.le.s et parents, dans le cadre de l'aide contrainte ?* »

Créer une relation n'est pas une tâche aisée, face au grand nombre de paramètres entrant en jeu lors du travail avec les parents. Tout d'abord, le cadre sociétal, dans lequel les partenaires évoluent, influence la place et le rôle de chacune des parties dans la collaboration. La famille, appartenant autrefois au domaine privé, se retrouve depuis une dizaine d'années au centre de toutes les préoccupations, tout comme l'enfant qui devient l'intérêt premier de la famille et de la société. Aujourd'hui, nombreuses sont les instances sociales se penchant sur la question du bien-être de l'enfant, faisant constamment évoluer les valeurs de la société sur le sujet. La tendance semble être à l'activation des compétences des parents, tout comme à la responsabilisation de ces derniers. De ce fait, de nouvelles mesures éducatives d'accompagnement et de soutien aux parents se développent continuellement. Ainsi, le travail avec les familles se retrouve fortement influencé par cette société qui oscille entre encadrement aidant ou cadre punitif.

Ensuite, les différentes mesures éducatives, imposées par le service de protection de l'enfance, pèsent considérablement sur la relation entre intervenant.e et famille, notamment en raison de leur caractère contraignant. Il semble réellement difficile pour les parents et les enfants d'accepter un accompagnement lorsque l'aide est contrainte. Mais, intervenir auprès d'individus qui n'en ont pas fait la demande doit également relever du défi pour les professionnel.le.s. Les parents pourraient alors vivre cette intervention comme une intrusion dans leur intimité et une remise en question de leurs compétences parentales, le ou la professionnel.le étant alors perçu.e comme une menace.

De plus, le ou la professionnel.le se doit d'évaluer régulièrement la famille afin de rendre compte de l'évolution de la mesure. Nous nous demandons si cette tâche peut être vécue comme une pression pour l'éducateur ou éducatrice et créer chez les parents le sentiment d'être constamment jugés et contrôlés. Puis, s'ils perçoivent le ou la professionnel.le comme un agent de contrôle, la répartition du pouvoir entre les deux parties s'en trouverait fortement déséquilibrée. Dès lors, le sentiment d'être ainsi contrôlés pourrait, selon nous, nuire à l'instauration d'un lien de confiance et à la collaboration.

Il est également possible que la contrainte ait une influence sur la participation active des parents et de ou des enfants comme acteurs et actrices de l'intervention. En effet, n'ayant pas souhaité l'application de la mesure, rien ne garantit que les parents veuillent s'impliquer dans un processus de changement dont ils n'entrevoient que partiellement la raison, le déroulement ou l'utilité.

Puis, d'inévitables enjeux relationnels entourent aussi la question de la collaboration entre familles et professionnel.le.s. En effet, travailler avec les parents suppose de prendre en compte les différentes représentations que chacun possède de la « bonne éducation » et donc d'être à l'aise avec ses propres conceptions de la parentalité. Tous les partenaires arrivent également avec leur bagage personnel, lié à leur culture, leurs valeurs et l'influence de la société dans laquelle ils vivent ou ont vécu. Nous nous demandons à quel point ces éléments influenceront la relation.

Pourtant, malgré toutes ces difficultés, les diverses structures oeuvrant dans le soutien à la parentalité, comme l'Action Educative en Milieu Ouvert, orientent leur intervention en fonction d'objectifs établis entre familles et professionnel.le.s. Alors comment réussissent-ils et elles à mettre en place une relation quand aucun d'entre eux n'a réellement choisi de travailler avec les autres ? Comment les différentes parties parviennent, ensemble, à identifier leurs besoins, à exprimer leurs attentes, mais aussi leurs ressentis et difficultés afin de permettre de trouver un terrain d'entente ? Il semble qu'afin de passer d'une situation conflictuelle à la conclusion d'un objectif commun, un véritable travail de négociation soit nécessaire. C'est pourquoi, nous voulons, à travers ce travail, déterminer ce qui se joue réellement durant les rencontres entre professionnel.le.s et familles, ainsi que les différentes stratégies qu'ils ou elles mettent en place pour arriver à définir un ou plusieurs objectifs et à les travailler ensemble.

Pour ce faire, nous chercherons dans le cadre de notre travail de Bachelor à :

Identifier les enjeux et difficultés que représente l'aide contrainte dans la mise en place d'un projet entre parents, enfants et professionnel.le.s.

- Déterminer la place et la fonction des différents bénéficiaires et professionnel.le.s au sein de la relation
- Analyser quels sont les outils, les obstacles et les facilitateurs permettant ou empêchant les professionnel.le.s et les familles de collaborer ensemble.
- Étudier l'éventualité de la mise en place d'un contrat de partenariat entre professionnel.le.s et bénéficiaires.

Définir les différentes étapes par lesquelles passent les bénéficiaires et les professionnel.le.s dans le processus d'intervention.

- Comprendre les difficultés personnelles que peut ressentir chacune des parties concernées par l'intervention.

Identifier et comprendre les enjeux sociétaux liés aux notions de parentalité et d'être parent.

3. Hypothèses

Hypothèse 1 : Loin d'être un processus normé qui suit son cours, la « bonne application » d'une mesure de contrainte dépend d'un certain nombre de facteurs subjectifs. Ceux-ci peuvent, soit favoriser son « bon déroulement », comme c'est le cas pour la confiance et la transparence entre le ou la professionnel.le et les bénéficiaires, soit lui nuire lorsque la contrainte elle-même crée un obstacle à la communication ou quand les représentations de ce qu'est une « bonne parentalité » sont trop différentes entre les un.e.s et les autres.

Hypothèse 2 : Si la tendance actuelle est de vouloir, à tout prix, instaurer un « partenariat » entre les professionnel.le.s et les familles, ce principe nous paraît, quant à lui, assez idéaliste. En effet, dans le cas d'une mesure d'aide contrainte, la liberté de choix et d'action des bénéficiaires semble d'emblée réduite, en raison de la contrainte et du pouvoir dont dispose l'éducateur ou l'éducatrice sur ces derniers et dernières.

4. Cadre théorique

Pour alimenter notre travail, nous avons rédigé un cadre théorique s'appuyant sur différentes ressources scientifiques et comprenant les notions centrales que nous estimons pertinentes pour répondre à notre question de recherche. Nous avons choisi de le diviser en trois grandes parties contenant les points théoriques essentiels qui guideront notre recherche.

Dans un premier temps, nous traiterons donc des notions liées au «faire famille» ainsi qu'au fait de devenir parent. C'est pourquoi nous approfondirons le concept de famille, notamment au niveau de l'évolution de la famille contemporaine et de ses différentes formes. Puis, nous nous arrêterons sur le concept de parentalité, sa définition, les champs qui la constituent et, également, sur le soutien à la parentalité.

Nous parlerons ensuite de l'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO), service de soutien à la parentalité du Valais, qui constitue notre terrain de recherche. Nous développerons sa mission et son fonctionnement.

Pour terminer, nous nous intéresserons à la relation entre les éducateurs ou éducatrices et les membres de la famille dans le cadre d'une mesure d'AEMO et de ses différents enjeux. Nous traiterons alors des concepts de pouvoir, de contrainte et de négociation. Comme nous questionnerons, au cours de cette recherche, le concept du partenariat, nous développerons également les aspects qui le composent.

4.1. « Faire famille » et devenir parent

4.1.1. La famille

La famille d'aujourd'hui est considérablement différente de celle d'autrefois. De ce fait, un nouveau vocabulaire propre à ces récentes considérations a fait son apparition dans le monde du social et les dispositifs d'aide à la famille se sont développés. Ces évolutions ayant considérablement influencé le travail social avec les familles, point central de notre recherche, nous trouvons important de définir ce que le concept de « famille » signifie de nos jours.

Définition de la famille

En raison de toutes les transformations auxquelles a été soumise la famille durant les cinquante dernières années, il semble important de revoir notre conception de celle-ci. Toutefois, définir la famille reste une tâche difficile puisqu'elle est une institution en constante mouvance. On se trouve alors face à l'impossibilité de fournir une définition universelle de la famille. Ainsi, lorsque Maurice Godelier (2008), anthropologue, met en avant la procréation par l'union d'une femme et d'un homme et l'élevage des enfants comme seule composante de la famille, d'autres s'empressent d'affirmer que celle-ci : *« n'est pas un invariant structurel propre à toutes les socialisations, mais résulte de la conjonction d'évènements politiques et d'un système de représentations et de valeurs bien particulières propres à la bourgeoisie de l'Europe Occidentale, au XVIII^e siècle »* (Badwin-Legros, 1988 : 20). La culture, le contexte

économique et politique, les croyances religieuses ou familiales sont autant de facteurs qui influencent la conception de la famille d'aujourd'hui.

De plus, donner une définition normative et unique de la famille reviendrait à enfermer les individus dans une vision utopiste du fonctionnement familial, à l'image de la famille conjugale européenne, longtemps élevée au rang du mythe. On retrouve d'ailleurs l'influence de ce dernier dans un grand nombre de nos modèles. Michèle Ferrand, sociologue et directrice de recherche au CNRS, met quant à elle en avant une certaine construction de la famille, que l'on retrouve dans la plupart des modèles familiaux existants. Elle est formée de cinq composantes :

1. « elle est composée d'un père, d'une mère et d'enfants ;
2. les partenaires adultes se sont librement choisis ;
3. elle est locale, c'est-à-dire installée sur un territoire précis ;
4. elle a une quadruple fonction : poser l'identité sexuée et le statut social de chacun de ses membres, ainsi qu'assurer la socialisation des enfants et la reproduction sociale de la famille ;
5. elle se fonde sur une rationalité explicite, son fonctionnement correspondant à la mise en œuvre d'une efficacité maximale » (1986 : p.33-38).

Bien que les différents types de constitutions familiales restent un sujet de discorde entre les auteurs, ceux-ci s'accordent sur le rôle et l'importance de la famille dans la société. Nous pouvons d'ailleurs relever à ce propos l'article 16 alinéa 3 de la Déclaration Universelle des droits de l'homme : « *La famille est l'élément naturel et fondamental de la société et a droit à la protection de la société et de l'Etat* »¹. Si la famille n'occupe plus toutes les fonctions qui lui étaient autrefois dévolues, elle garde son rôle de socialisation des enfants. Selon Marceline Gabel, assistante sociale et titulaire d'un diplôme supérieur en travail social, Martine Lamour, psychiatre, et Michel Manciaux, professeur en pédiatrie : « *La famille est une organisation complexe et non une addition de personnes : chaque partie contient le tout (l'image de la famille est en chacun de nous – comme en parle si bien le dessin de la famille) et le tout, la famille, est constituante de l'identité et de la personnalité de chacun de ses membres* » (2005 : 98). La famille, en dehors de son rôle de socialisation des enfants et d'intégration des adultes dans la société, permet aux sujets qui la composent de construire leur identité, théorie plébiscitée par François De Singly, sociologue, lorsqu'il affirme que la famille crée une « *ambiance telle que le soi puisse se réaliser dans sa triple quête : la découverte de ses ressources cachées, l'unité, la stabilité* » (cité par Kellerhals et Widmer, 2012 : 33). Quant à la définition de la famille choisie par le site de la Confédération Suisse, elle semble, de prime abord, assez simple, mais permet toutefois de différencier ce terme du mariage, de la parentalité et du ménage commun. Elle définit ainsi la famille comme : « *Un groupe social d'un genre particulier, fondé avant tout sur les relations entre parents et enfants et reconnu comme tel par la société* »².

¹ « Déclaration universelle des droits de l'homme », Nations Unies, <http://www.un.org/fr/index.html>, consulté le 3 juin 2015

² Office fédéral des statistiques, « Arrêté fédéral sur la politique familiale », Portail statistique suisse, <http://www.bfs.admin.ch>, consulté le 20 mai 2015

À l'origine de la famille : le couple

Comme l'explique le *Dictionnaire de la pensée sociologique* de Massimo Borlandi, Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui et Bernard Valade, les premières études datant de 1960 sur la composition et le fonctionnement de la famille ont permis d'ouvrir de nouvelles pistes d'études. Les auteurs indiquent : « *Elles ont permis de mieux cerner le rôle de la famille dans la reproduction sociale et, grâce aux enquêtes de l'INSEE et de l'INED, de mesurer la baisse des mariages et la hausse des divorces, de repérer la diversité croissante des familles et des trajectoires familiales (avant et après la mise en couple, après une éventuelle désunion)* » (2005 : 268). En s'intéressant de plus près aux types de famille et au rôle de la famille dans la société, les chercheurs ont pu se distancer du modèle de la famille nucléaire, présentée comme le type de famille normale, pour s'intéresser au fonctionnement interne de ces dernières et notamment à celui du couple. Grâce aux travaux des deux sociologues Jean Kellerhals, Eric Widmer et René Levy (2008), réputé pour leurs travaux sur les inégalités de genre et les classes sociales, on peut, par conséquent, distinguer aujourd'hui cinq genres de fonctionnements conjugaux distincts :

- Le style Bastion
- Le style Cocon
- Le style Association
- Le style Compagnonnage
- Le style Parallèle

Évolution de la famille

La conception de la famille a considérablement évolué, notamment au niveau de son rôle, de ses fonctions, de ses valeurs et de sa composition. Ainsi, selon De Singly, du 19^e siècle aux années 1960, la famille est essentiellement formée de trois éléments : « (...) *l'amour dans le mariage, la division stricte du travail entre l'homme et la femme, l'attention portée à l'enfant, à sa santé, à son éducation* » (2004 : 87). Ceux-ci se sont évidemment modifiés au cours des années. Selon un rapport du Conseil fédéral sur la modernisation du droit de la famille, l'image traditionnelle de la famille a subi de grandes transformations. Ce rapport, en se basant sur les différents changements du Code civil suisse, indique que :

« (...) *le mariage perd son statut exclusif dans les couples et la famille (...) les pères demandent donc une amélioration de leur statut légal vis-à-vis de l'enfant, que ce soit en dehors du mariage ou après un divorce. Ces dernières années ont vu s'exprimer les exigences de couples homosexuels qui ne se satisfont pas de la reconnaissance juridique de leur union, mais demandent à être à égalité avec les couples mariés pour ce qui est des questions liées aux enfants* » (Conseil fédéral, 2015 : 7).

Ces modifications sont directement liées aux différentes transformations ayant eu lieu durant ces cinquante dernières années. Pour la France, l'Institut National des Études démographiques (INED) et l'Institut National de la Statistique et des Études économiques (INSEE) résument ces changements en 6 points : «

1. *La diminution du nombre des mariages et des remariages, et l'augmentation des unions libres (ou de la cohabitation) ;*
2. *L'augmentation des divorces, des séparations ;*
3. *L'augmentation des familles monoparentales (un ménage d'un parent et d'un ou plusieurs enfants), des familles composées ou recomposées (un ménage constitué par un couple dont l'un des conjoints, au moins, a un passé matrimonial et la garde d'un de ses enfants) ;*
4. *La diminution du nombre des naissances ;*
5. *L'augmentation du nombre des naissances hors mariage ;*
6. *L'augmentation du travail salarié des femmes, notamment des mères, et, par voie de conséquence, des couples où les deux conjoints ont une activité professionnelle»*
(Cité par De Singly 2004 : 85).

Véronique Bedin, rédactrice en chef du magazine *Sciences Humaines* et Martine Fournier (2013) vont plus loin en ajoutant à cette liste l'émergence de nouvelles manières de « faire famille », comme l'adoption ou la gestation par autrui et les progrès de la médecine actuelle permettant à présent le don de gamètes ou la fécondation in vitro. L'ancien modèle de la famille conjugale est représenté ainsi: « *L'homme et la femme occupent des places différenciées : la femme voit consacrer son rôle de gardienne du foyer (...) alors que l'homme est renvoyé à la triple tâche de pourvoir aux besoins de la famille, d'assurer le lien avec l'extérieur, tout en étant le gardien de l'ordre social.* » (2013 : 76). Aujourd'hui, il existe cependant d'autres modèles de référence. Les valeurs familiales sont considérablement différentes de celles des années 1950.

Selon les travaux du psychologue et psychanalyste Alain Bouregba, les normes d'autorité, de respect et de soumission d'autrefois ont laissé place à l'épanouissement personnel, à la négociation et à l'échange entre les membres de la famille.

Ces transformations, Kellerhals et Widmer les attribuent, d'une part, au contexte politique actuel : la famille et ses préoccupations internes, relevant plus, aujourd'hui, du domaine privé que public. En effet, autrefois soumises au regard de l'état et de l'église, les familles actuelles tentent, en premier lieu, de résoudre leurs difficultés à l'interne, avant d'éventuellement se tourner vers un agent extérieur. Comme l'indique Paul Popenoe : « *Une volonté individualiste d'autoréalisation (...) une moindre valorisation de la famille comme telle, par opposition à l'individu* » (cité par Kellerhals et Widmer, 2012 : 29) est donc à l'origine de ce mouvement de privatisation de la famille. On observe notamment ceci à travers l'augmentation de nombreux ouvrages destinés au développement et à l'épanouissement personnel ainsi qu'à la croissance des thérapies spécialisées.

D'autre part, les conditions économiques ont également évolué. En effet, comme l'indiquent les recherches effectuées en 2012 par Kellerhals et Widmer, 77% des femmes entre 15 et 64 ans ont une activité professionnelle, bien que la moitié d'entre elles ne travaillent qu'à temps partiel. Les occupations des femmes et des hommes d'aujourd'hui sont donc considérablement différentes des familles des années

soixante. Cependant, même si la situation a changé, la division du travail et des tâches au sein du ménage restent encore très inégalitaires. C'est d'ailleurs ce que relève l'Office Fédéral des Statistiques. Les mères s'occupent en majorité, aujourd'hui encore, des tâches domestiques et familiales. Les pères, bien que participant plus aux tâches ménagères qu'avant, sont encore en net retrait dans ces domaines. C'est ce que l'on peut observer sur le graphique suivant :

Temps consacré au travail domestique et familial, en 2013

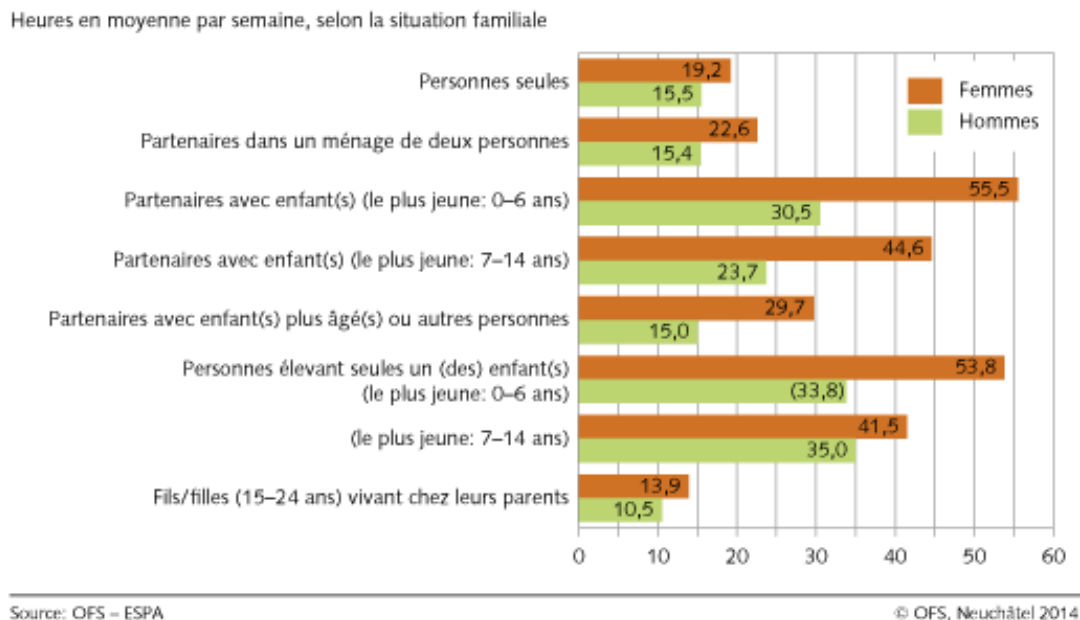


Figure 1 : Office fédéral des statistiques, « Temps consacré au travail domestique et familial », Portail statistique suisse, <http://www.bfs.admin.ch>, consulté le 26 mai 2015

Toujours selon les recherches de Kellerhals et Widmer, si, jusqu'à 25 ans, le temps d'occupation professionnelle des hommes et des femmes restent comparables, après 25 ans, ces dernières tendent à diminuer leur pourcentage de travail ou se retirer du marché du travail, si elles ont un enfant de moins de 15 ans. Ces changements sont donc directement liés à la maternité. Cette théorie est largement plébiscitée par l'Office fédéral des statistiques qui indiquent que :

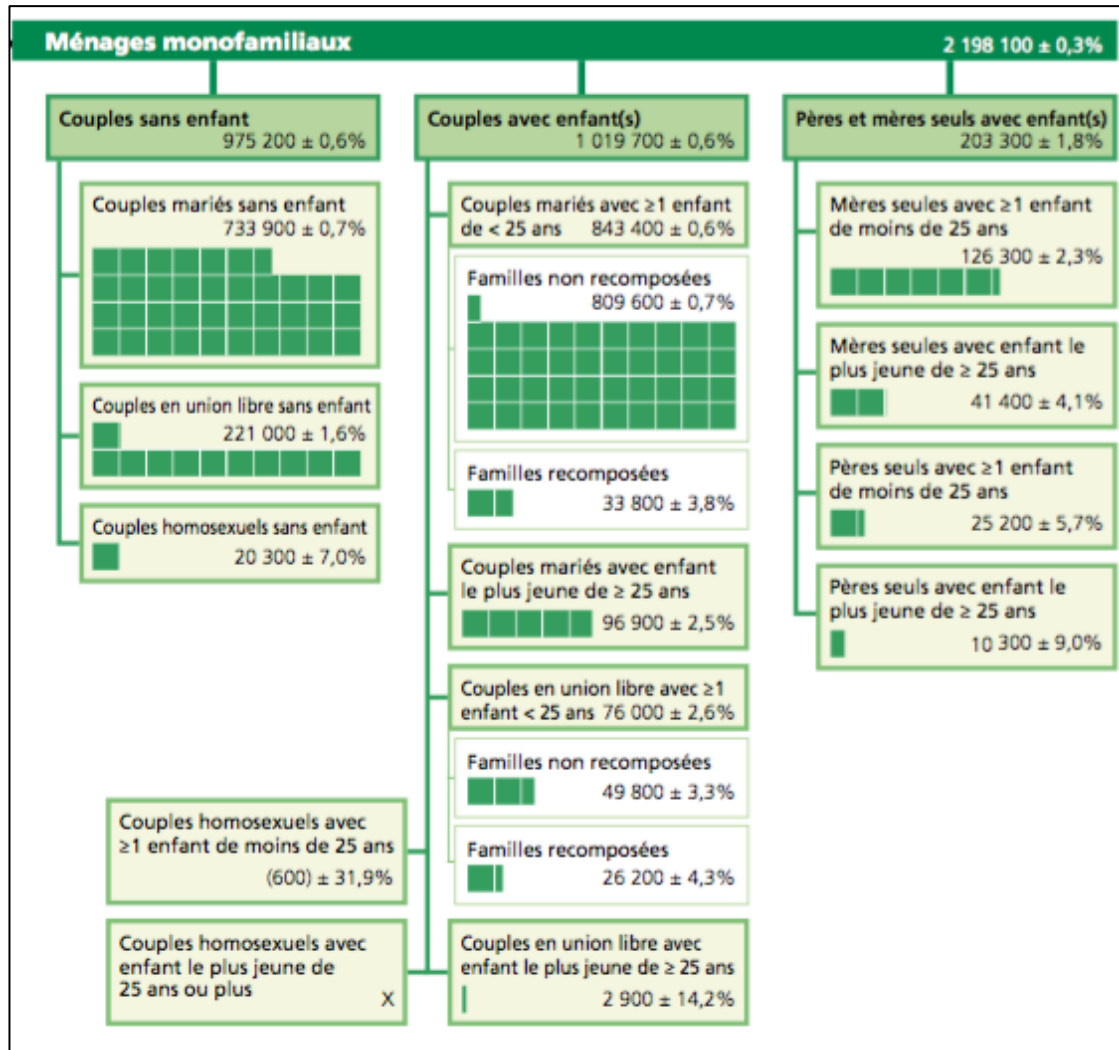
« En 2014, environ 86% des pères et 17% des mères ayant un ou des enfant(s) de moins de 25 ans exercent une activité professionnelle à plein temps. En revanche, 63% des mères ont une activité professionnelle à temps partiel, contre 10% des pères. La situation professionnelle de la mère dépend en grande partie de l'âge de l'enfant dernier-né et de la situation familiale. »³

La famille monoparentale

Comme l'indique l'Office fédéral des statistiques, les familles monoparentales se multiplient, en raison notamment de l'augmentation des divorces et des nouvelles manières de devenir parent. Selon le rapport de la Confédération sur les familles en

³ Office fédéral des statistiques, « Participation des mères et des pères au marché de l'emploi », Portail statistique suisse, <http://www.bfs.admin.ch>, consulté le 14 août 2015

Suisse : « Des 3'324'300 ménages recensés en Suisse en 2007, plus d'un quart (27%) sont composés de parents avec enfants ; deux tiers (67%) sont des ménages sans enfant et 5,4 % des familles monoparentales » (Office fédéral de la statistique 2008 : 7). De plus, dans ces familles monoparentales, les mères élevant seules leurs enfants sont nettement majoritaires, comme l'indique le graphique de la page suivante.



1 carré ■ correspond à 20 000 ménages

Source: OFS – Relevé structurel (RS)

Renseignements:

Yvon Csonka, OFS, Section Démographie et migration,
tél.: +41 32 71 36185, e-mail : Yvon.Csonka@bfs.admin.ch

() Extrapolation basée sur 50 observations ou moins.
Les résultats sont à interpréter avec beaucoup de précaution.
X Extrapolation basée sur 5 observations ou moins.
Les valeurs ne sont pas publiées.
± Le relevé structurel est une enquête par sondage.
L'intervalle de confiance indique la précision du résultat.

Figure 2 : Office fédéral des statistiques, « Ménages privés selon le type de ménage, en 2013 », Portail statistique suisse, <http://www.bfs.admin.ch>, consulté le 23 juillet 2015

En conclusion, ces recherches mettent en lumière la manière dont les importantes modifications évoquées précédemment ont remis en question, d'une part, la répartition du pouvoir dans le couple et d'autre part, les relations parents-enfants. Selon Kellerhals et Widmer : « (...) il en découle, dans les rapports entre générations, un développement d'attitudes de séduction ou de connivence naguère limitée au domaine conjugal : les compétences relationnelles prennent le dessus » (Kellerhals et Widmer, 2012 :

31). En effet, les parents ne pouvant plus, dorénavant, s'appuyer sur des règles établies et partagées par la société, comme c'était le cas autrefois, ont recours à de nouvelles pratiques éducatives.

Les pratiques éducatives actuelles

Qu'en est-il des familles suisses ? Kellerhals et Widmer, dans leur recherche de 2012, se sont rendus dans plusieurs foyers suisses, mettant en avant trois styles éducatifs distincts.

Le style éducatif négociateur : pour l'autonomie de l'enfant

Dans ce style éducatif, les parents poussent leur enfant à être autonome et créatif et privilégient la discussion. Selon cette étude : « *Du point de vue des techniques pédagogiques, ce style se caractérise par un usage comparativement faible du contrôle – c'est-à-dire contraindre ou interdire- et un accent plus net sur la motivation (expliquer) ou sur les tactiques relationnelles (séduire, modifier le contexte affectif de l'enfant pour obtenir ce que veulent les parents)* » (2012 : 74). Les parents, bien qu'ils exercent l'autorité parentale, donnent l'opportunité aux enfants d'apprendre des divers acteurs externes à la famille, comme l'école, les amis ou les médias et se considèrent eux-mêmes comme des « guides » ou des « accompagnants ». Même si la mère occupe tout de même un rôle éducatif important auprès des enfants, chacun des parents participe à l'information et l'accompagnement des enfants.

Le style autoritaire : contrôle plus que motivation

Dans ce style éducatif, ce sont l'ordre et la discipline qui priment sur l'autonomie et la créativité prônées dans le style éducatif Négociateur. Il est donc naturel que, lorsque l'on s'intéresse aux techniques pédagogiques utilisées par les parents, le contrôle et la manipulation soient de mise. Ainsi, toujours selon Kellerhals et Widmer: « *L'enfant est surtout vu comme victime potentielle de son immaturité et de ses mauvais penchants plutôt que comme un être apte à juger de lui-même pour peu qu'il ait les informations et conseils nécessaires* » (2012 : 75). On observe également une spécialisation et une inégalité des rôles éducatifs. Au contraire du style éducatif Négociateur, ici les acteurs externes à la famille sont tolérés, à condition qu'ils exercent les rôles attendus par les parents.

Le style maternel : pour une communion avec les parents

On retrouve dans cette dernière partie plusieurs caractéristiques des deux styles éducatifs précédents : contrôle, obéissance et manipulation. Toutefois, les parents et enfants entretiennent une relation plutôt fusionnelle, ils effectuent quantité d'activités ensemble et communiquent de manière réciproque sur leurs propres vies.

Nous avons jusqu'ici parlé de la famille dans sa globalité. Cependant, si l'on considère chaque parent de manière individuelle, se pose alors la question des enjeux liés à l'être ou au devenir parent. C'est pourquoi nous allons nous arrêter un moment sur le concept de la parentalité.

4.1.2. Parentalité

Nous avons, au cours de cette recherche, rencontré des familles, plus particulièrement des mères. C'est pourquoi il nous semble primordial de comprendre et de définir les enjeux liés à l'exercice de la parentalité. Le contenu de ce terme ayant considérablement évolué, il est nécessaire de commencer par retracer son histoire.

C'est en sciences humaines et durant la fin des années cinquante que le terme de parentalité commence à apparaître, devant les nombreux changements des rapports hommes-femmes et parents-enfants. Son évolution témoigne alors de la transformation qu'a subie le statut de parent jusqu'à ce jour.

La psychanalyste américaine Therese Benedek (1959), que tous désignent comme la personne à l'origine de l'utilisation de ce terme, explique que le fait de devenir parent constitue une des étapes du développement de la personnalité. Même si le thème de parentalité est traité par d'autres auteur.e.s, il ne deviendra à la mode qu'à partir des années 1990. En 1982, l'anthropologue Esther Goody en définit cinq composantes principales : « *concevoir et mettre au monde* », « *donner une identité à la naissance* », « *nourrir* », « *éduquer et garantir l'accès de l'enfant au statut d'adulte (par le mariage ou le travail)* » (cité par Bedin; Fournier, 2013 : 112). Dans les années 1970, les mouvements féministes abordent la notion de famille monoparentale en militant pour qu'elles soient considérées comme des familles à part entière, au même titre que les familles nucléaires. Depuis, de nouvelles constellations familiales, telles que les familles recomposées ou encore homoparentales ont été reconnues, ce qui a donné naissance à de nouvelles formes de parentalité, à l'image de la beau-parentalité et de la pluriparentalité.

De nos jours, le concept de parentalité est devenu très important. En effet, on ne considère plus la parentalité comme un processus naturel, mais plutôt comme un apprentissage. Pour paraphraser la célèbre phrase de Simone de Beauvoir, on peut donc supposer qu'on ne naît pas parent : on le devient⁴.

Mais devenir parent n'est pas une tâche aisée, face aux nouvelles exigences de la société. Le parent doit à la fois travailler et s'occuper de ses enfants, en leur transmettant de « bonnes valeurs éducatives », en leur accordant du temps, en les aidant dans leurs tâches scolaires. Il doit également faire preuve de patience, de tolérance, d'écoute et donc être toujours plus performant. On peut se demander alors quelle signification revêt le terme de parentalité aujourd'hui. Arrêtons-nous un instant sur la définition de ce dernier.

Origines et sens du terme

Le mot parentalité est né de l'adjonction du suffixe « ité », qui définit la qualité, à l'adjectif parental. Ainsi, au niveau lexicologique, Bouregba définit le concept de parentalité comme « *la qualité commune à l'ensemble des propriétés de l'état de parent* » (2004 : 17). Toujours selon Bouregba, en sociologie, la parentalité se

⁴ « On ne naît pas femme : on le devient », DE BEAUVOIR Simone (1949), « *Le deuxième sexe 1* », Paris : Gallimard, p.285-286

résume à « *l'inventaire des différentes fonctions sociales qu'un parent, le père ou la mère indifféremment, doit assumer* ». Pour Godelier, la parentalité pourrait être définie comme : « *l'ensemble culturellement défini des obligations à assumer, des interdictions à respecter, des conduites, des attitudes, des sentiments et des émotions, des actes de solidarité et des actes d'hostilité qui sont attendus ou exclus de la part d'individus qui [...] se trouvent, vis-à-vis d'autres individus, dans des rapports de parents à enfant* » (2004 : 239). Ce terme semble mettre sur un pied d'égalité pères et mères qui partagent les mêmes droits et obligations ainsi qu'une autorité commune. La notion de parentalité attache donc plus d'importance à l'être parent qu'à celle du devenir parent.

Il est important de souligner que la représentation de la parentalité n'est pas figée et évolue en même temps que l'enfant grandit. Ainsi, un parent n'en a pas la même représentation lorsque son enfant est en bas âge que lorsqu'il ou elle devient adolescent.e.

Il arrive fréquemment que parenté et parentalité soient confondues. Pourtant ces deux notions, en vue de leur signification, demeurent totalement différentes. Nous allons à présent tenter de les différencier.

Parentalité versus parenté

Pour cela, regardons tout d'abord la définition de la parenté, proposée par la juriste Renée Joyal:

« La parenté, du point de vue du droit, se définit comme le lien juridique existant entre personnes qui descendent l'une de l'autre ou qui descendent d'un auteur commun : père, mère et enfants, grands-parents et petits-enfants, frères et soeurs, cousins et cousines, oncles et tantes, neveux et nièces. Il s'agit donc de la famille au sens large, qui regroupe plusieurs familles nucléaires; et c'est par la filiation que l'enfant trouve sa place dans cet ensemble. La parenté produit certains effets juridiques, variables selon les systèmes considérés : généralement, il s'agit d'interdictions de mariage, d'obligations alimentaires entre proches parents et de droits successoraux. À cet égard comme à celui de la filiation, les enfants du monde occidental actuel, qu'ils soient nés dans le mariage ou hors mariage, se voient le plus souvent reconnaître les mêmes droits et obligations » (2006 : 5).

La parenté inscrit donc l'enfant dans la généalogie et désigne sa place au sein de celle-ci. Dans le cas de l'adoption, le jugement permet de désigner les parents et donc d'inscrire l'enfant dans la généalogie. La parenté permettra donc aux nouveaux parents d'assumer l'autorité parentale, faite de droits et devoirs envers l'enfant. Contrairement à la parentalité, qui renvoie à l'idée de compétence parentale, d'aptitudes et de rôle à remplir, le concept de parenté ne concerne que la place juridique, l'identité et le statut de l'enfant, et n'intègre nullement la notion de capacité.

Dans les systèmes de parenté, il existe deux types de lignes : la ligne directe et la ligne collatérale. La première concerne la ligne qui relie l'arrière-grand-père au petit-fils. Chaque humain possède deux lignes directes, une maternelle, l'autre paternelle, et tous les membres qui sont au-dessus de lui représentent ses ascendants.

La deuxième ligne concerne toutes les personnes descendant d'un.e même auteur.e comme les frères et sœurs, les cousins, etc. Le degré de parenté désigne l'espace qui divise deux générations.

Il existe plusieurs types de systèmes de parenté selon les sociétés comme l'ont largement démontré des anthropologues tels que Maurice Godelier (2004) et, surtout, Claude Lévi-Strauss (2002). Ces types se distinguent notamment par l'usage ou non de certains termes. Par exemple, en Europe, nous utilisons les noms « oncles et tantes », alors que dans d'autres systèmes, aucune dénomination n'existe pour désigner les frères du père ou les sœurs de la mère, car également appelé.e.s pères ou mères. On peut ainsi parler de types : « soudanais », « dravidien », « australien », « iroquois », « hawaïen », « crow-omaha » et le type « eskimo » qui correspond, depuis la fin de l'Antiquité romaine, au système de parenté européen.

Pour en revenir à la parentalité, il s'agit bien d'un concept qui concerne autant les hommes que les femmes, mais qui peut avoir une signification distincte selon le sexe, c'est pourquoi nous allons à présent relever quelques-unes de ces particularités.

Genre et homoparentalité

Genre

Avant d'aborder plus amplement la question du genre, nous allons nous arrêter sur le sens de cette notion à partir de deux définitions. D'un point de vue général :

« Le genre est un concept qui a été élaboré pour remettre en question ces principes de division du monde et leur légitimité à gouverner un ordre des choses conçu comme évident et naturel, fondé sur des différences biologiques. [...] le genre fait référence à un processus, à un système social qui crée des groupes (les femmes et les hommes en sont un exemple parmi d'autres) et les hiérarchise en leur attribuant une identité et un statut différents. Le concept permet donc d'analyser l'usage qui est fait du sexe, lequel, parmi d'autres critères comme la race, sert de marqueur social pour différencier et opposer des groupes apparaissant comme naturels alors qu'ils sont socialement construits »⁵.

Pour notre travail de recherche, nous nous intéressons à la question du genre sous l'angle décrit par la sociologue féministe Christine Delphy (2002): « *Le genre, c'est ce que l'on pourrait appeler le "sexe social", c'est-à-dire tout ce qui est social dans les différences constatées entre les femmes et les hommes, dans les divisions du travail ou dans les caractères que l'on attribue à l'un ou l'autre sexe* ».

Pour faciliter la définition du concept, nous avons choisi d'utiliser le terme de parentalité de manière identique pour l'homme et la femme. Cependant, nous aimerions tout de même définir les différences qui existent au sein de cette notion, pour la mère et le père. Tout d'abord, il est important de retracer l'évolution de ce terme et de s'intéresser à sa conception d'autrefois.

« L'homme – le père – détenait la puissance maritale et paternelle, la femme – la mère – comme les enfants, étant considérée comme une mineure. En échange, le

⁵ « Enseignement en Etudes Genre : Etudes Genre : de quoi s'agit-il ? », Unil / Université de Lausanne, <http://www.unil.ch/liege/fr/>, consulté le 12 mars 2015

père devait protection, entretien et nourriture. La filiation était réglée par le mariage, le père étant par définition le mari de la mère. Le partage parental renvoyait clairement à une complémentarité des fonctions maternelles – de l'ordre de l'affectif et du domestique – et paternelles – de l'ordre de l'économie et de l'autorité » (Ferrand, 2005 : 71).

Puis les femmes ont commencé à être scolarisées et à travailler, même après la naissance des enfants. La conception des rôles se voit alors complètement bouleversée. De nos jours, le terme de parentalité présente certaines significations similaires chez l'homme et la femme. Tout d'abord, ils occupent la même place dans la génération et dans le rapport de filiation qui existe entre eux et l'enfant. Les deux portent également la responsabilité de l'enfant et sont tout autant importants pour son équilibre. Sylviane Giampino (2006), psychologue et psychanalyste, explique qu'en utilisant ce terme, on tend parfois à écarter les différences qui existent entre les sexes, ne serait-ce que la différence entre les rôles paternels et maternels. Mais, selon elle, tenter de définir ces rôles conduirait à tomber dans certains stéréotypes et idéologismes de genre.

Les rôles et les tâches que chacun va assumer se définiront au sein du couple. C'est ce que l'on nomme la « *division sexuelle du travail* » (Kergoat, 2004). Ce partage sera influencé par les visions de chacun.e, selon l'éducation qu'il ou elle a reçue. En effet, celle-ci tend à influencer ses propres conceptions et son modèle de pensée. Cependant, Anne Françoise Praz, Marianne Modak et Françoise Messant semblent penser que « *malgré la tendance qui rassemble femmes et hommes dans l'emploi salarié, une inégalité persiste: la pression à la maternité continue de peser sur les femmes, qu'elles fassent carrière ou non, alors qu'on ne décèle rien de comparable du côté de la paternité.[...] La maternité constitue toujours le marqueur premier de l'identité féminine, qui touche toutes les femmes qu'elles veuillent un enfant ou non* »⁶. Aujourd'hui, les avis sont très partagés sur l'évolution en matière de partage des tâches. La conseillère nationale Yvonne Gilli relève que les pères « *sont de plus en plus nombreux à assumer également une part des responsabilités inhérentes à la vie de la famille. Cette nouvelle répartition des rôles correspond à une évolution de la société où les pères et les mères ont les mêmes droits et les mêmes devoirs* »⁷.

Mais ce point de vue est fortement discuté, notamment par Jacqueline Heinen (2001), sociologue, qui exprime que très peu de changements ont eu lieu dans ces domaines : les femmes assument toujours autant le travail domestique et passent plus de temps que les hommes avec les enfants. Il semblerait que l'investissement des pères dans ces tâches dépend beaucoup de leurs idéologies :

« En définitive, la différence entre ceux qui participent et ceux qui ne participent pas relève de critères souvent idéologiques : plus l'homme est « traditionnel », moins il se sent en charge du domestique et du parental. Quel que soit leur

⁶ PRAZ Anne Françoise, MODAK Marianne et MESSANT Françoise, « « Produire des enfants » aujourd'hui : un défi pour l'analyse », *Unil / Université de Lausanne*, <http://www.unil.ch/liege/fr/>, consulté le 12 mars 2015

⁷ GILLI Yvonne, « Les pères qui s'investissent dans la vie familiale mettent leur santé en danger », *L'Assemblée fédérale – Le Parlement suisse*, <http://www.parlament.ch>, consulté le 13 avril 2015

positionnement idéologique, les femmes sont le plus souvent obligées de faire face : celles qui étaient les plus exigeantes sur la nécessité du partage n'en font pas moins dès que l'enfant paraît. En fait dans la prise en charge parentale, aujourd'hui comme hier, alors même que leurs compagnes sont elles-mêmes devenues pourvoyeuses économiques de la famille, les hommes « continuent d'appréhender leur travail professionnel comme un temps parental indirect et comme faisant partie intégrante de leur rôle paternel » (Lefaucheur, 1997, cité par Ferrand, 2005 : 77).

Nous avons questionné la parentalité et le genre, mais qu'en est-il de l'homoparentalité, forme de parentalité de plus en plus présente de nos jours.

Homoparentalité

Le mot « homoparentalité » est un néologisme qui désigne des parents de même sexe. Comme l'explique Susann Heenen-Wolff, psychanalyste, et Émilie Moget, ce terme est critiqué, car il semble attacher plus d'importance à l'orientation sexuelle des deux parents qu'à leur fonction parentale. Certains considèrent même que, les familles homosexuelles étant des familles comme les autres, ce mot n'a aucune raison d'être. Mais, comme le disent les deux auteures :

« Peu importe si on est d'accord ou pas avec l'emploi de ce terme ou l'argumentation pour le récuser, il n'en reste que sa création a permis de nommer ces familles et ainsi à les sortir de l'ombre : bien qu'existantes depuis plusieurs décennies, elles restaient confinées dans l'invisibilité » (Heenen-Wolff ; Moget, 2011 : 232).

Comme l'explique l'anthropologue Anne Cadoret (2005), l'homoparentalité peut découler d'une adoption, d'une insémination artificielle avec donneur ou encore de la coparenté. Mais dans chacun des cas, l'homoparentalité pose la question du couple procréatif et va en quelque sorte à l'encontre de la conception traditionnelle de la famille, ne correspondant pas au fonctionnement symbolique de la société :

« Or, l'homoparentalité remet en cause l'adéquation illusoire entre procréation et parenté/filiation : les parents de l'enfant ne forment pas un couple procréatif. Le couple conjugal homosexuel ne peut coïncider avec le couple parental producteur d'un enfant, et cela, quelle que soit la configuration homoparentale choisie » (Cadoret, 2005 : 204).

Heenen-Wolff et Moget nous expliquent pourquoi l'homoparentalité suscite tant d'inquiétudes :

« Cette inquiétude provient de la nécessité présumée d'avoir un père et une mère – chacun hétérosexuel – pour un développement harmonieux de l'enfant, la différenciation sexuelle et la « bonne orientation sexuelle » étant d'emblée présentes chez le couple procréateur. S'il s'agit d'une famille monoparentale (le plus souvent : mère et enfants), la situation suscite moins de craintes, probablement parce que la mère est d'office présumée hétérosexuelle et ainsi « bien ancrée dans l'ordre symbolique » (2011 : 232).

Cependant, des recherches ont démontré que les enfants élevés par des parents homosexuels ne présentent pas plus de déficits et ne connaissent pas de différences significatives dans leur développement. Cadoret souligne que l'homoparentalité englobe également les mêmes fonctions que la parentalité, celles concernant l'éducation, la nourriture, et les apprentissages. Il arrive que l'un des deux conjoints détienne d'office le statut de parent légal.

Nous avons abordé les différences de genre ainsi que l'homoparentalité, nous allons, à présent, nous pencher sur les différents axes qui composent la parentalité :

- *L'exercice de la parentalité*
- *L'expérience de la parentalité*
- *La pratique de la parentalité*

Les trois axes de la parentalité

Pour Didier Houzel, pédopsychiatre et psychanalyse français, ces trois axes possèdent leur propre particularité: « *D'une manière synthétique, on peut dire que la notion d'exercice renvoie à l'identité de la parentalité, celle d'expérience aux fonctions de la parentalité et celle de pratique aux qualités de la parentalité* » (2007 : 114). Il est important de signaler que, dans la pratique, ces trois aspects sont indissociables les uns des autres.

1. L'exercice de la parentalité

Cette notion, qui se veut idéologique et symbolique, définit les cadres nécessaires au développement d'un groupe humain, d'une famille et d'un individu. Elle détermine la place de chacun au sein du groupe social, ainsi que les droits et devoirs des parents, tout en incluant également la question de l'autorité parentale. La manière dont l'individu.e se représente et évalue ses conduites et ses attitudes parentales est donc clairement délimitée par les croyances, représentations et règles explicites de la société ou de la communauté dans laquelle il ou elle vit.

2. L'expérience de la parentalité

L'expérience de la parentalité concerne l'expérience personnelle des individu.e.s occupant la fonction parentale. Cela englobe l'expérience affective et imaginaire durant le processus de parentification, mais aussi les fantasmes des parents à propos de leur(s) enfant(s), leur conjoint et eux-mêmes en tant que parents.

3. La pratique de la parentalité

La pratique de la parentalité concerne quant à elle tout ce qui est objectivement observable : les tâches effectives, telles que les soins à l'enfant, et l'ensemble des comportements communs au plus grand nombre de parents, dans une société et à une époque déterminée. C'est pourquoi les exigences normatives qui la représentent varient selon l'époque, et selon les différentes cultures et sociétés. Par exemple, comme le souligne Alain Bouregba, psychologue et psychanalyste :

« Aujourd'hui, une pression importante s'exerce sur les parents pour qu'ils acquièrent un savoir-faire psychoéducatif. [...] L'écoute, le dialogue, les compétences éducatives servent désormais de modèles aux conduites parentales. Cette exigence normative s'insère dans un double objectif: permettre

l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le préparer (pour ne pas dire l'armer) à la compétition que suppose l'insertion sociale » (2004 : 24).

On peut alors se demander quelles sont les fonctions qui définissent la parentalité. Pour y répondre, nous allons nous pencher sur les travaux de l'anthropologue Maurice Godelier à propos du champ de la parentalité.

Le champ de la parentalité

Selon cet auteur, la parentalité est composée de différentes fonctions, qui peuvent être assumées, non uniquement par les parents, mais également par différentes personnes, comme d'autres membres de la famille. Cependant, une même personne peut tout aussi bien en occuper plusieurs en même temps. Dans le tableau suivant, il rassemble les sept fonctions constituant le champ de la parentalité :

LE CHAMP DE LA PARENTALITÉ						
Concevoir et/ou engendrer.	Élever, nourrir, protéger.	Instruire, former, éduquer.	- Avoir des droits et des devoirs vis-à-vis de l'enfant ; - Être considéré aux yeux de la société comme responsable de ses actes, s'en porter garant.	Doter l'enfant à la naissance d'un nom, d'un statut social, de droits, etc. Aussi bien dans le cadre des rapports de parenté que dans d'autres rapports sociaux (fils de brahmane, de paysans, etc.).	Avoir le droit d'exercer certaines formes d'autorité sur l'enfant et de le punir. En attendre certaines formes d'obéissances, de respect, voire d'affection.	S'interdire d'entretenir des rapports sexuels (homo- et hétéro-) avec cet enfant. Pour ceux des parents pour qui cela reviendrait à commettre un inceste ou à faire un usage interdit de leur sexe.

Figure 3 : Le champ de la parentalité (Godelier, 2004 : 242)

Il arrive que certains parents se retrouvent en difficultés pour assumer l'une ou l'autre de ces fonctions. C'est pourquoi certains dispositifs pour les soutenir dans différentes tâches ont été mis en place. C'est ce que l'on nomme aujourd'hui le « soutien à la parentalité », notion que nous allons à présent traiter.

4.1.3. Soutien à la parentalité

Avec toutes les nouvelles normes et exigences qui émergent dans notre société, il devient difficile pour les parents de se faire une image de ce que représente « être un bon parent » aujourd'hui, d'autant plus qu'il n'existe pas de modèle unique de parentalité idéale à suivre, mais un grand nombre de modèles différents. Ainsi, la parentalité comporte indéniablement la notion de risque.

« L'usage du terme parentalité renvoie, que ce soit dans l'approche psychologique ou dans l'approche sociologique, à un discours de risque. Dans la lecture psychologique, le parent peut devenir inapproprié par des difficultés personnelles. Dans l'approche sociologique, le parent peut être un facteur de risque pour l'enfant en raison de sa situation sociale. C'est sur ces bases qu'associations, travailleurs sociaux et pouvoirs publics proposent et justifient des mesures d'accompagnement et de soutien destinées à renforcer, réparer, voire restaurer, la fonction parentale quand elle est jugée défailante ou menacée » (Sellenet, 2007 : 14).

Les mesures permettant de soutenir les compétences parentales sont aujourd'hui nombreuses et répandues. Ainsi, il convient de définir plus précisément le soutien à la parentalité et son évolution au travers de ces dernières années.

Définition

Bernard Terrisse, professeur à l'Université du Québec à Montréal et responsable du Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale définit le soutien à la parentalité comme « *l'ensemble des interventions, émanant du réseau social et des organismes à caractère social, communautaire et éducatif, destinées à aider les parents dans la réalisation de leur projet éducatif. Il a pour but, en particulier, de les aider à mieux gérer leur problématique personnelle, à mieux organiser leurs ressources et à rendre accessibles les services dont ils ont besoin* » (Terrisse, 1998 : 2).

Les dispositifs de soutien à la parentalité s'adressent à toutes les familles, même si, souvent, les bénéficiaires sont plutôt les familles vivant une situation professionnelle, affective ou matérielle, voire les trois, difficiles.

« Il s'agit donc, au sens large, d'intégrer au sein de l'action préventive tous les moyens « d'aider les parents dans leur métier de parents », dans une logique qui se veut respectueuse des individus, et en valorisant les compétences parentales. Ce sont donc tous les parents qui sont potentiellement concernés, même si certains parents peuvent apparaître comme ayant davantage besoin d'aide. En effet, la fonction de ces actions n'est pas univoque. Le soutien à la parentalité renvoie à deux axes. Le premier est un axe horizontal qui propose une action globale à destination de toutes les familles. Le second axe est un axe vertical qui correspond à une perspective s'appuyant sur des populations cibles » (Pioli, 2006 : 5).

Pour mieux comprendre cette notion, il est important de retracer son histoire, son origine et son évolution.

Origine et histoire

Jusqu'à récemment, lors de dysfonctionnements familiaux, les professionnel.le.s mettaient en place uniquement des actions éducatives extra familiales, en prenant en charge l'enfant, hors de son contexte familial et devenant ainsi, en quelque sorte, une substitution parentale. En France, les professionnel.le.s, trouvant ces pratiques insatisfaisantes, tendent alors, durant les années septante, à trouver de nouvelles mesures d'accompagnement des familles, afin de réduire le nombre de placements et de renforcer les liens entre les parents et les enfants. Ils et elles réfléchissent à des interventions au sein du milieu familial, permettant à l'enfant d'y rester et de ne pas être séparé de son contexte social. Les parents, autrefois exclus de l'intervention, sont alors impliqués dans le processus. Ainsi, les actions éducatives en milieu ouvert pourtant déjà imaginées vers la fin des années cinquante, se développèrent plus sérieusement. Cette nouvelle ère tend à éviter une séparation de l'enfant avec sa famille afin d'en atténuer les effets considérés comme préjudiciables.

Durant les années quatre-vingt, éviter le placement ou la rupture complète de l'enfant avec son milieu familial et social devient capital. Pour ce faire, la mise en place d'un travail d'accompagnement avec les familles, tout en sollicitant leurs ressources et en prenant en compte leur environnement social devient nécessaire. Lorsque le placement semble inévitable, les professionnel.le.s cherchent tout de même à maintenir le lien entre l'enfant et sa famille.

Peu à peu, la relation parent-enfant retient toute l'attention des instances du travail social. Elle devient l'objet d'évaluation minutieuse et est considérée comme responsable du développement de l'autonomie de l'enfant et de son bien-être. Le parent se doit alors de s'impliquer dans sa relation avec l'enfant, car jugée primordiale pour son développement. En effet, les évaluations ne sont plus uniquement centrées sur les actions, mais également sur les individus, leurs comportements et attitudes.

« Plus que ses manières de faire, ce sont ses manières d'être avec son enfant, de le percevoir, de le penser, de lui parler, voire de l'aimer, qui sont passées au crible. [...] En effet, il est attendu que ses actions, son engagement produisent indirectement des effets sur l'enfant, observables en termes de « bien-être » ou de « mieux-être » significatifs » (Giuliani, 2009 : 85).

De plus, les professionnel.le.s ne cherchent plus à promouvoir uniquement le bien-être de l'enfant, mais également celui des parents. En effet, ceux-ci ont aussi leurs souffrances et ce qu'ils vivent et ressentent doit être pris en compte. Pour les accueillir au mieux, les professionnel.le.s se doivent de changer leurs propres représentations des parents et ce, en les écoutant et en adaptant leur prise en charge à leur histoire.

« Ceux-ci n'apparaissent plus comme des fautifs, dont les défaillances légitiment une mesure de substitution parentale, mais comme des victimes ayant comme difficulté particulière de devoir se construire une identité de parent malgré les souffrances de l'enfant. Le parent devient ainsi un « parent en souffrance » qui demande à être aidé et écouté, et l'action des professionnels s'en trouve elle-même bouleversée : il ne s'agit plus de limiter les pratiques pathogènes, mais de

promouvoir une « bientraitance », c'est-à-dire une approche participative reposant sur l'égalité et le respect des individus, et ayant comme objectif de « favoriser l'émergence des capacités de résilience des individus »» (Pioli, 2006 : 4).

Aujourd'hui, les actions effectuées dans le cadre du soutien à la parentalité ne ressemblent plus à celles d'autrefois. Tout d'abord, elles ne sont plus basées sur un idéal éducatif, composé de critères explicitement définis et facilement évaluables. Ensuite, les dispositifs cherchent à changer les pratiques des individus, mais aussi les individus eux-mêmes, ce qui peut rendre les dispositifs de soutien à la parentalité difficiles à mettre en place, car influencés par deux politiques différentes, celle de l'émancipation et celle du contrôle.

« Destiné à conformer les pratiques individuelles à des exigences comportementales et morales collectivement déterminées, il [le soutien à la parentalité] repose sur une logique sécuritaire qui articule, autour de la responsabilité parentale, des dispositifs de surveillance, de catégorisation, et de répression. Dans le second cas, il participe, au contraire, d'une transformation de l'intervention sociale portée par le respect de la personne et l'idéal des droits de l'homme. Il se présente comme l'outil d'une émancipation [...] marquée par « la fin du protectorat exercé par l'État sur la vie sociale » et « les progrès d'une démocratie participative qui tend à impliquer directement des citoyens dans l'élaboration des choix ». (Pioli, 2006 : 2).

Le soutien à la parentalité peut donc être considéré comme un accompagnement que les professionnel.le.s doivent ajuster selon les bénéficiaires, les valeurs sociales et éthiques de la société dans laquelle ils vivent, tout en faisant en sorte que l'enfant reste au centre du processus. La notion ayant considérablement évolué tout comme la société, nous allons nous pencher sur l'objectif qu'elle vise aujourd'hui.

But du soutien à la parentalité

À travers les dispositifs de soutien à la parentalité, les éducateurs et éducatrices cherchent à valoriser les compétences des parents, à les accompagner et à les soutenir dans l'exercice de leur rôle, de leurs responsabilités et de leur parentalité. La démarche a pour but de sortir les parents de leurs pratiques habituelles, jugées non adéquates, afin de leur proposer des alternatives plus adaptées à l'intérêt et aux besoins de l'enfant tout en tenant compte de leur contexte de vie. Pour ce faire, les professionnel.le.s tentent de redonner confiance aux parents, de les amener à trouver eux-mêmes des solutions à leur problème et ce, en les laissant prendre conscience de leurs pratiques, de l'effet de celles-ci sur l'enfant, et en les encourageant à y trouver des alternatives par eux-mêmes. Ils et elles se doivent de considérer les parents comme des êtres capables et ne doivent pas se laisser influencer par une vision réductrice, en les considérant comme non compétents ou hors-norme.

« La conception clinique privilégiée par les éducateurs s'inspire d'une approche centrée sur la personne. Elle consiste à considérer le parent défaillant comme un être humain doté de potentialités, doué d'une capacité de changement et à solliciter la reconstruction positive du sujet par lui-même » (Giuliani, 2009 : 86).

En considérant trop fortement les parents comme dotés de compétences, les professionnel.le.s doivent tout de même être attentifs et attentives à ne pas manquer les signes de maltraitance ou de négligence, car la sécurité et le bien-être de l'enfant sont en jeu.

Un concept aux approches multiples

Le concept de soutien à la parentalité est divers et complexe. En effet, selon Béatrice Lamboy (2009), psychologue, il existe en France, mais cela pourrait également correspondre à la Suisse, plusieurs approches à partir desquelles se mettent en place différentes interventions :

L'approche dite « répressive »

Cette approche tend à observer différents phénomènes sociaux et à les mettre en lien. La parentalité, par exemple, subirait l'évolution des structures familiales et des modes éducatifs, ce qui serait la cause de certains problèmes sociaux majeurs tels que la délinquance, la violence ou encore l'échec scolaire. Tous ces changements seraient dus à l'irresponsabilité, au désengagement et à la perte d'autorité des parents. Pour y remédier, l'Etat tente de rappeler l'autorité au travers d'actions répressives à visée éducative telles que la suspension, la suppression ou la mise sous tutelle des prestations familiales, ou encore au travers de stages de soutien à la parentalité.

L'approche sociale

Dans cette approche, les parents ne sont pas désignés comme responsables des différents changements. Ceux-ci seraient dus à différents facteurs économiques et sociaux. L'Etat considère donc que les parents, en souffrance, ont besoin d'être soutenus dans leur fonction et cherche à mettre en place des dispositifs de soutien à la parentalité afin de les accompagner dans leurs rôles.

L'approche sociologique

À travers l'analyse sociologique des phénomènes, cette approche apporte un autre regard sur la problématique autour de la parentalité considérée comme en plein changement à cause de divers facteurs socio-économiques. Elle critique les dispositifs de soutien à la parentalité, ne les trouvant pas neutres et trop axés sur la norme.

L'approche psychoéducative

Cette approche s'appuie notamment sur la recherche et la littérature pour mettre en lien les pratiques parentales et certains problèmes de santé (mentale et sociale) et proposer des programmes d'intervention pour améliorer les pratiques parentales et prévenir l'apparition de ces problèmes de santé.

Un des dispositifs de soutien à la parentalité représenté en Valais est le service d'Action Educative en Milieu Ouvert. Nous avons choisi ce dernier comme terrain d'enquête pour notre recherche. Nous allons donc à présent définir son fonctionnement et sa mission.

4.2. Spécificité du terrain d'enquête

4.2.1. Service d'Action Educative en Milieu Ouvert

Il existe des AEMO⁸ dans tous les cantons romands, mais chaque service a développé ses particularités. L'AEMO Valais romand travaille uniquement sous mandat, ce qui n'est pas le cas des autres cantons. Il existe également un service AEMO en Haut-Valais.

Mission

Nous avons choisi l'AEMO du Valais romand comme terrain de recherche pour notre travail de Bachelor. Ce service, à but non lucratif et reconnu d'utilité publique par le canton du Valais depuis 1989, offre un soutien éducatif à domicile, à la fois aux enfants, aux jeunes, aux parents et aux familles. Ses membres accompagnent et soutiennent les parents dans leurs tâches éducatives, cherchent à renforcer et développer les compétences personnelles et familiales et à favoriser l'intégration et l'autonomie de chacun.e. Ils et elles tentent de prévenir la chronicité des difficultés, à maintenir les liens et restaurer certaines relations. Ce service est destiné aux familles avec enfants de 0 à 18 ans, mais aussi aux jeunes adultes jusqu'à 20 ans. Il a pour but de répondre à leurs difficultés éducatives, familiales, personnelles, comportementales ou encore scolaires, professionnelles ou sociales. Les instances sociales ont généralement recours à l'AEMO avant une mesure de placement ou lorsque celle-ci s'est avérée inappropriée ou pas nécessaire.

Fonctionnement

L'AEMO Valais romand intervient uniquement sur mandat émanant de différentes instances faisant partie du service cantonal de la jeunesse :

- Du tribunal des mineurs
- De L'OPE : Office de protection de l'enfance
- Du CDTEA : Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent
- De L'APEA : Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte

Outre ces principaux partenaires, le bureau des requérants d'asile, les médecins, psychiatres ou psychologues peuvent également solliciter l'intervention de l'AEMO, mais doivent faire passer la demande par le service cantonal de la jeunesse.

Une des particularités du service Valais romand est que le financement est assuré par le canton et les communes. Cependant, une participation financière peut être demandée aux parents, participation qui est évaluée et décidée par la commune de domicile de la famille.

⁸ Action Educative en Milieu Ouvert

Déroulement d'une mesure

Le déroulement d'une mesure AEMO comprend plusieurs étapes. La première rencontre se déroule en présence de l'assistant.e social.e, de l'éducateur ou éducatrice intervenant sur le lieu de vie et des bénéficiaires de la mesure (enfants, adolescents, parents ou famille entière). Elle a pour but de poser les objectifs et le cadre de la mesure. Cependant, il arrive fréquemment que ceux-ci soient trop vastes ou en décalage avec la vision et les besoins réels de la famille. L'éducateur ou éducatrice rencontre les bénéficiaires, en général, une fois par semaine soit à leur domicile ou, plus rarement, au bureau. Ils et elles travaillent ensemble à la formation de nouveaux objectifs. Professionnel.le et membres de la famille se retrouvent donc la plupart du temps autour d'une table pour discuter de leurs attentes et besoins. Ces rencontres peuvent également prendre la forme de promenades, d'actes éducatifs menés conjointement ou encore d'une recherche d'emploi dans le cadre de l'accompagnement d'un jeune. Ces premiers entretiens permettent de décider d'un projet commun.

La durée des mesures de l'AEMO est évaluée au cas par cas. Certaines ne durent que trois mois, d'autres s'étendent sur la durée maximum, qui correspond à une année. Selon l'avis de l'intervenant.e et du mandant ou à la demande des bénéficiaires, elles peuvent être renouvelées pour six mois ou levées en fonction des besoins. Un bilan permettant de faire le point sur les objectifs a lieu après les trois premiers mois de la mesure. Il se déroule en présence de la famille, de l'assistante sociale et de l'éducateur ou éducatrice. Tous les six mois, le ou la professionnel.le rédige un rapport écrit, en ayant discuté auparavant avec les bénéficiaires de ce qui y figurera. Celui-ci sera ensuite transmis à l'assistant.e social.e.

Les éducateurs et éducatrices vont, en fonction de l'âge des enfants, choisir de travailler avec un enfant, en individuel, ou avec tous les membres de la famille. Cependant, les professionnel.le.s indiquent qu'en travaillant avec les parents, ils ou elles touchent également les enfants.

Nous pensons que l'AEMO représente un terrain adéquat pour observer comment familles et professionnel.le.s parviennent à établir ou non un partenariat et ce, malgré la contrainte. En effet, même si aucun d'entre eux ou elles n'ont réellement choisi de travailler avec l'autre, ils ou elles devront apprendre à collaborer de manière à pouvoir réaliser l'objectif ou le projet de la mesure. Nous trouvons donc pertinent de nous intéresser au vécu et au ressenti des professionnel.le.s et des familles de l'AEMO pour mettre en évidence les enjeux et les difficultés liés à la collaboration dans une telle mesure, et ce malgré l'existence d'une contrainte importante.

4.3. Relation entre travailleur ou travailleuse social.e et Bénéficiaires

Au-delà des aspects relationnels du travail avec les familles, il est intéressant de réfléchir sur les enjeux liés à cette collaboration. En effet, cette relation pose naturellement la question de la contrainte, du pouvoir, de la négociation du partenariat. Nous nous intéresserons également à la notion de partenariat, car les professionnel.le.s se définissent souvent comme partenaires des bénéficiaires qu'ils accompagnent. Puisque les notions centrales de notre travail sont le soutien à la parentalité et l'aide contrainte, nous allons commencer par définir le terme même de contrainte.

4.3.1. La contrainte

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons particulièrement aux enjeux et aux difficultés liés à l'instauration d'une relation entre parents et professionnel.le.s, notamment lors d'actions éducatives en milieu ouvert menées en Valais. Cependant, nous observons que la participation à ces mesures est, pour la plupart, imposée aux familles par l'organisme de protection de l'enfance. Il nous semble donc important de définir la notion de contrainte et les enjeux de l'aide contrainte, afin de pouvoir ensuite observer son impact sur la collaboration entre professionnel.le.s et familles.

Le sociologue Jean-Daniel Reynaud explique que dès qu'il y a règle, il y a contrainte. La contrainte est donc omniprésente dans notre société et même au sein de notre quotidien.

« Les règles qui sont à la base de tout système social ne peuvent donc se déduire des interactions entre individus, de leurs goûts, de leurs préférences, de leurs intérêts ou de leurs passions. Elles ne se réduisent pas non plus à des habitudes, à des chemins frayés par l'usage et que la coutume ferait emprunter. Elles comportent bien une contrainte, extérieure aux décisions individuelles qui pèsent sur elles. [...] La règle est donc bien une contrainte et non une habitude. [...] La réalité sociale que nous constatons, ce n'est donc pas la présence de règles, l'existence d'une contrainte dont les termes sont fixés une fois pour toutes, c'est l'exercice de cette contrainte et l'activité de régulation » (1993 : 29-31).

Selon le sociologue Erving Goffman, la contrainte peut également être imposée par l'individu lui-même, lorsqu'il cherche à se conformer à ce que la société ou les autres attendent de lui.

« Toute organisation impose donc une contrainte, mais, ce qui nous intéresse ici, c'est, qu'à un certain stade, elle implique aussi une contrainte de l'être lui-même, c'est-à-dire l'obligation d'avoir tel trait de caractère et de participer à tel univers » (1968 : 243).

Dans son ouvrage consacré à l'aide sous injonction administrative ou judiciaire, Guy Hardy, formateur en approche systémique et en programmation neuro-linguistique, nous propose une définition quelque peu différente : « *Dans son acception la plus courante, une contrainte se définit (et se vit) comme une situation infligée faisant entrave à une totale liberté d'action* » (2001 : 17). Pour résumer, la contrainte n'existe que si une force s'exerce sur une autre.

Pourtant, certain.e.s auteur.e.s, tels que Jean-Jacques Rousseau ou Montesquieu, pensent que la contrainte sociale n'exclut pas la notion de liberté. En effet, elle peut même l'encourager, car au travers des règles qu'elles imposent aux individus, elles limitent la liberté individuelle de chacun tout en lui permettant son exercice. Si cette contrainte n'était pas présente, alors chacun ferait ce qu'il veut et certain.e.s individu.e.s verraient leur liberté entravée par d'autres.

Notre recherche touche un domaine particulier de la contrainte puisqu'il s'agit de situations où des familles sont contraintes par un mandant de recevoir de l'aide d'un éducateur et d'une éducatrice. C'est pourquoi nous allons à présent définir la notion d'aide contrainte et ses enjeux.

L'aide contrainte

La notion d'aide contrainte peut désigner : « [...] *toute situation où une personne se trouve à faire ou à devoir faire une « demande d'aide » qui n'émane pas d'elle, mais est prescrite par un tiers ayant sur elle un pouvoir. [...] L'aide contrainte est donc un système à trois acteurs : le mandant ; le mandaté ; l'objet du mandat* » (Puech, 2013 : 39).

Donc, comme l'explique Hardy, « *la notion d'aide contrainte naît lorsqu'une injonction judiciaire et/ou thérapeutique est prononcée par une autorité judiciaire ou administrative* » (2001 : 29). Dans le cadre de l'AEMO, il existe deux types de mesures : les mesures judiciaires, conduites avec un mandat du juge lorsqu'il y a un danger évident et les mesures administratives, dites sociales, appliquées par un service social lorsqu'il y a seulement risque de danger. Dans le cas de la seconde, les parents doivent adhérer et participer au dispositif mis en place.

Les professionnel.le.s, utilisant l'aide sous contrainte comme moyen d'action, poursuivent plusieurs buts. En effet, comme l'explique Édith Goldbeter-Merinfeld, docteur en psychologie et psychothérapeute familiale systémique : « *L'aide sous contrainte a comme objectif non seulement d'écarter, de supprimer les dangers, de réparer les éventuelles cassures dans les trajectoires de vie, mais aussi de prévenir la réapparition des conditions qui ont favorisé les actes délétères* » (2011 : 5). À travers la mesure, les éducateurs et éducatrices cherchent à permettre aux bénéficiaires de l'aide d'apprendre des comportements nouveaux qui favoriseraient le changement et leur permettraient de sortir d'une situation qui perdure.

Selon Hardy (2001), il existe différentes alternatives pour répondre à l'annonce d'une mesure d'aide contrainte judiciaire ou administrative :

1. La première, le refus ou le repli, peut être interprété comme le signe d'une mauvaise volonté, d'un refus de changement ou encore comme la preuve que ces personnes n'ont pas du tout conscience de leur problématique.

2. La deuxième, l'adhésion, est souvent l'alternative choisie par les personnes qui ont conscience de leur problème, qui désirent une aide, mais qui n'ont jamais réussi à concrétiser les démarches pour l'obtenir. L'intervention de l'autorité représente pour eux l'occasion de demander cette aide. Cette alternative est aussi adoptée par les personnes qui, avec l'annonce de la mesure, découvrent et acceptent leur problème, puis finissent par demander de l'aide de leur plein gré.
3. La troisième consiste à l'adhésion « stratégique ». Les personnes font semblant de désirer l'aide, d'adhérer à l'injonction, mais contrôlent tout ce qui est dit pour que rien ne se retourne contre elles. Elles cherchent à créer un très bon lien avec le ou la professionnel.le, pour obtenir au plus vite la levée de la mesure.

Le caractère contraint de l'aide pose donc la question de l'injonction paradoxale.

L'injonction paradoxale

Une injonction paradoxale est en quelque sorte un message contradictoire émis par une personne. Paul Watzlawick, théoricien dans la théorie de la communication et le constructivisme radical, définit ainsi les éléments qui la composent : «

1. *Une forte relation de complémentarité.*
2. *Dans le cadre de cette relation, une injonction est faite à laquelle on doit obéir, mais à laquelle il faut désobéir pour obéir.*
3. *L'individu qui, dans cette relation, occupe la position « basse » ne peut sortir du cadre, et résoudre ainsi le paradoxe en le critiquant, c'est-à-dire en métacommuniquant à son sujet (cela reviendrait à une « insubordination »)*
(1972 : 195-196)

Il cite notamment en exemple l'injonction : « Sois spontané ! » La spontanéité demande d'être naturel, mais dès lors où quelqu'un nous demande de l'être, le processus ne sera plus naturel et donc plus spontané.

Les situations d'aide contrainte semblent elles-mêmes des injonctions paradoxales, du fait que les professionnel.le.s considèrent qu'une personne doit se faire aider, alors même que cette personne n'a demandé aucune aide. Il faudrait alors la convaincre de désirer cette aide ce qui, selon Hardy revient à donner l'injonction suivante : « « Je veux que tu veuilles changer et pour cela, je veux que tu veuilles de l'aide » (2012 : 31). [...] on entre ici dans un processus où l'on s'applique obstinément à vouloir que l'autre veuille cette aide qu'il ne veut pas nécessairement, et qu'il n'a en tout cas pas demandée » (Ibid : 42). Pour répondre aux injonctions des professionnel.le.s, les bénéficiaires doivent alors admettre avoir besoin d'aide. Ils et elles ne peuvent pas fuir cette situation, car des mesures plus conséquentes pourraient être mises en place. Même si ces personnes adhèrent à la proposition d'aide, elles ne peuvent pas non plus prouver que leur volonté de changer est bien sincère.

Pour Hardy (2012 : 21), il n'existe que trois solutions pour sortir de cette situation :

1. Fuir ou rompre la relation : ce choix pourrait être interprété comme un refus face à la mesure et pourrait engendrer l'application d'une nouvelle mesure plus sévère.

2. Métacommuniquer : il s'agit de communiquer sur les problèmes de communication existant entre les deux interlocuteurs ou interlocutrices et emprisonnant une des deux personnes dans une situation contradictoire. Cette tâche s'avère difficile.
3. Adhérer à la proposition d'aide : si la personne choisit cette alternative, il est possible que le ou la professionnel.le soupçonne le ou la bénéficiaire de feindre cette adhésion pour sortir du processus d'aide plus rapidement.

Il existe une autre difficulté qui peut apparaître à travers l'aide contrainte, il s'agit de la double contrainte. Il est important de stipuler que pour certains auteurs, les notions de double contrainte et d'injonctions paradoxales sont synonymes.

La double contrainte

Pour expliquer le terme « double contrainte », Watzlawick cite les différents éléments qui doivent être présents.

« Au prix d'une légère modification de la définition, et en l'élargissant un peu, les éléments qui composent une « double contrainte » peuvent se décrire ainsi :

1. *Deux ou plusieurs personnes sont engagées dans une relation intense qui a une grande valeur vitale, physique et/ou psychologique pour l'une d'elles, pour plusieurs ou pour toutes. [...]*
2. *Dans un tel contexte, un message est émis qui est structuré de manière telle que : a) il affirme quelque chose, b) il affirme quelque chose sur sa propre affirmation, c) ces deux affirmations s'excluent. Ainsi, si le message est une injonction, il faut lui désobéir pour lui obéir [...]*
3. *Enfin, le récepteur du message est mis dans l'impossibilité de sortir du cadre fixé par ce message, soit par une métacommunication (critique), soit par le repli» (1972 : 212-213).*

La double contrainte est donc constituée d'une paire d'injonctions paradoxales. Dans cette situation, la personne est obligée de faire un choix, mais il lui est impossible de respecter un des ordres sans violer l'autre. La différence entre une injonction paradoxale et une situation de double contrainte réside dans le fait qu'une autorité interdit toute désobéissance, empêche de s'exprimer sur l'absurdité de la situation et exige que la personne exécute ses ordres. Gregory Bateson (1956), anthropologue, psychologue et épistémologue, a défini avec son équipe ce qu'il faut pour qu'il y ait double contrainte :

1. *« Deux personnes ou plus.*
2. *Une expérience répétée. [...] la double contrainte revient avec régularité dans la vie de la « victime ».*
3. *Une injonction négative primaire. Celle-ci peut prendre deux formes : a) « Ne fais pas ceci ou je te punirai » ; b) « Si tu ne fais pas ceci, je te punirai. » [...]*
4. *Une injonction secondaire, qui contredit la première à un niveau plus abstrait tout en étant, comme elle, renforcée par la punition ou par certains signaux menaçant la survie.*

5. *Une injonction négative tertiaire, qui interdit à la victime d'échapper à la situation.*
6. *Pour finir, il convient de noter qu'il n'est plus nécessaire que ces éléments se trouvent réunis au complet lorsque la « victime » a appris à percevoir son univers sous la forme de la double contrainte. À ce stade, n'importe quel élément de la double contrainte, ou presque, suffit à provoquer panique et rage» (cité par Wittezaele, 2008 : 27).*

Hardy (2012), en utilisant les travaux de Bateson (1980), explique que la différence entre une injonction paradoxale et une situation de double contrainte se situe dans le fait que, dans le cas de la double contrainte, demeure un enjeu crucial, qu'il soit affectif ou contextuel (par exemple, dans le cas de l'aide administrative ou judiciaire, la menace d'un placement). La personne ne peut ni rompre la relation, ni donner de réponse satisfaisante. De plus, elle ne peut pas sortir de l'injonction, soit en métacommunicant, soit par le repli. Elle n'a d'autres choix que de réagir, mais elle ne peut pas réagir de manière adaptée, car le message est contradictoire.

Dans le cas de l'aide administrative ou judiciaire, la double contrainte se situe dans le fait que les personnes n'ont d'autres choix que d'accepter l'injonction d'aide, car le refus ne leur permettra pas de sortir du processus, mais, au contraire, ne fera que le renforcer à travers l'attribution d'une ou de nouvelles mesures par l'autorité.

En effet, dans le cadre de la protection de l'enfance, il existe une « échelle de la contrainte » qui définit différentes mesures, allant de l'aide à domicile, du placement temporaire à l'incarcération. Cette échelle permet d'adapter le choix de la mesure en fonction de la dangerosité de la situation. Elle se décline de la manière suivante :

« Si la première mesure (l'aide à domicile) est considérée comme un échec du point de vue de la résorption des troubles de la conduite familiale, l'action éducative en milieu ouvert est proposée. Si celle-ci n'est pas acceptée, elle est imposée par le juge. Si les comportements et les conduites troublées perdurent, un placement temporaire est ordonné» (Barreyre, 2012 : 53).

Il existe cependant des stratégies pour travailler malgré la contrainte et faire en sorte que celle-ci ne soit plus un obstacle au bon fonctionnement de la mesure d'aide.

Stratégies d'intervention face à la contrainte

Hardy (2004) a relevé différentes stratégies d'intervention pour travailler dans le cadre de l'aide contrainte.

1. *Valorisation de l'aide et déni de la contrainte* : cette stratégie reconnaît qu'il est difficile de mettre en place une relation d'aide de qualité si la personne n'est pas volontaire dans le processus. Pour y remédier, les professionnel.le.s utilisent l'alliance et la coalition.
2. *Valorisation de la contrainte et déni d'une aide émancipatrice* : les intervenant.e.s cherchent à exposer aux bénéficiaires les conditions nécessaires pour que la mesure soit levée. Les juges et les intervenant.e.s semblent alors comme ligüés pour apprendre aux bénéficiaires comment il doit se comporter. La personne se trouve alors piégée entre les deux volontés de ces professionnel.le.s.

3. *(R)user du paradoxe et valoriser une aide émancipatrice* : cette alternative est en général celle adoptée par les professionnel.le.s. Elle consiste à exposer la problématique causée par la situation de double contrainte et à chercher à faire émerger en l'autre ce que je voudrais qu'il ou elle veuille. Par cette stratégie, les intervenant.e.s cherchent également à aider les personnes à développer des compétences adaptées.

Pour finir, voici un schéma de Hardy pouvant illustrer l'intervention des différent.e.s professionnel.le.s dans le cadre de l'aide contrainte, les différents styles de relations qui existent entre les trois instances et la complexité du trinôme :

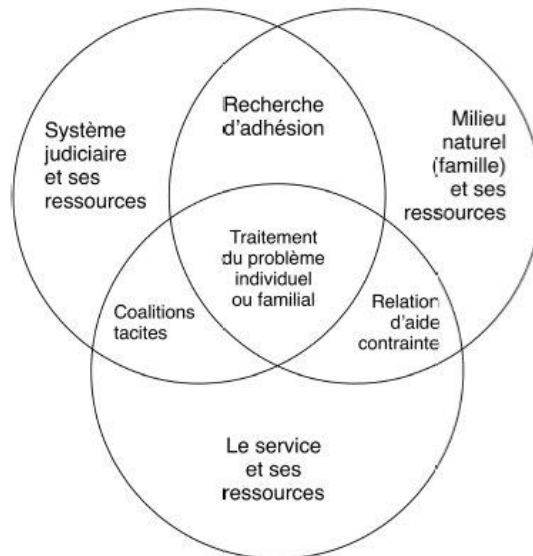


Figure 4 : Complexité du trinôme (Hardy, 200 : 70)

Il serait impensable de passer à côté du concept de pouvoir, indissociable de la notion d'aide contrainte. Il est donc nécessaire, pour notre recherche, que nous nous arrêtions un instant sur cette thématique.

4.3.2. Le pouvoir

Pourquoi parler de pouvoir dans le travail social ?

De nombreuses études, témoignages et articles mettent en avant l'imbrication des rapports de pouvoir et de domination dans le travail social. En effet, comme l'explique la sociologue Marianne Modak, la société d'aujourd'hui met particulièrement l'accent sur l'individu et ses composantes individuelles. Cela se ressent notamment, pour elle, au travers des politiques sociales, qui tendent à augmenter la responsabilité individuelle grâce aux principes d'activation et d'égalité :

« [...] c'est ainsi que la clientèle et le personnel du travail social sont, par exemple, amenés à réaliser des «projets de vie», à négocier des «projets pédagogiques», à intégrer des dispositifs de «soutien à la parentalité», qui, derrière leur aspect apparemment émancipateur, sont de véritables injonctions à la responsabilisation individuelle» (2013 : 7).

La nouvelle conception de la mission de l'éducateur ou éducatrice, relevant autrefois de l'éducation et consistant aujourd'hui à « *«pousser» – motiver – les usagers et les usagères à «devenir» acteurs et actrices de leur vie* » (Modak, 2013 : 7), contribue à renforcer les inégalités, de genre notamment, et les rapports de pouvoir dans le travail social. Elle est ainsi d'avis que ces pratiques, en visant l'autonomie et l'émancipation des bénéficiaires, conduisent à ignorer les inégalités dont les personnes font d'ores et déjà l'objet. Voilà pourquoi, il convient de traiter la notion de pouvoir dans le travail social et, plus particulièrement, dans le soutien à la parentalité. En effet, nous pouvons citer, à titre d'exemple, l'article de Marianne Modak, Françoise Messant et Véréna Keller (2013) sur les normes familiales orientant les interventions des assistant.e.s sociales et sociaux de l'aide sociale publique suisse auprès des familles. Dans celui-ci, Modak et ses collègues mettent en avant les trois principes suivants, guidant les assistant.e.s sociales et sociaux dans leurs actions et révélant la présence de certaines inégalités de genre.

- Le principe d'égalité qui les amène selon Modak à considérer les membres de la famille : « *en individus libres et égaux, sans tenir compte de leur inscription dans des rôles sexués et familiaux* » (2013 : 11). Les auteur.e.s indiquent que bien que les Assistantes sociales⁹ aient conscience des inégalités au sein de la famille, le principe de responsabilité individuelle leur permet de les justifier et donc de les accepter.
- Le principe de la solidarité familiale qui consiste à définir collectivement la justice de manière à concevoir le travail domestique et professionnel comme nécessaire et complémentaire. S'il permet, selon les auteur.e.s, d'éviter parfois la discrimination des femmes, il contribue le plus souvent à reproduire « *la division et la hiérarchie des sexes* » (2013 : 11).
- Le principe de droit parental, qui insiste sur l'importance de la présence du père auprès de l'enfant. Les auteur.e.s l'accusent de conduire à favoriser le père avant la mère, ce qu'elle interprète comme : « *une illustration de l'enjeu que constitue actuellement l'appropriation de l'enfant* » (2013 : 11).

Le pouvoir, un terme issu de la politique

Une première théorie consiste à dire que le pouvoir appartient à une personne, à laquelle on est chargée d'obéir, de rendre des comptes. Comme l'explique Jean-Vicent Holeindre (2014), maître de conférences en science politique à l'université Paris-II, le monde politique serait dans ce cas divisé en deux catégories : les gens qui possèdent le pouvoir et ceux qui ne le possèdent pas. Cela suppose, d'une part, que certaines personnes ont la *capacité* de posséder ce pouvoir. Deux cas de figure se présentent alors : soit la personne est jugée naturellement digne d'hériter de celui-ci, par exemple, dans le cas du fils d'un roi autrefois, soit cette personne possède la solution et la volonté de l'appliquer, dans un contexte de crise. Cela revient à considérer le pouvoir comme objet de possession. On retrouve d'ailleurs cette

⁹ Nous utiliserons dorénavant l'abréviation A.S pour désigner les assistant.e.s sociales et sociaux

perception dans le langage commun : « *Il est né pour être leader* », « *Il dispose d'une autorité naturelle* ». Toutefois en s'intéressant aux liens unissant le souverain à ses citoyens, les travaux du philosophe anglais Thomas Hobbes viennent contredire cette première idée.

En effet, celui-ci pose la question de la légitimité de l'autorité : « (...) *L'autorité politique, pour être pleinement souveraine, doit reposer sur le consentement des sujets. Pour l'obtenir, le souverain doit gagner leur confiance. La confiance permet que le souverain soit reconnu comme légitime par le corps social* » (Cité par Holeindre, 2014 : 7). Cependant, pour Holeindre, si cette confiance et cette reconnaissance conduisent à légitimer un certain pouvoir, celui-ci n'est pas assuré. L'opinion publique peut changer, et déséquilibrer les représentations de tous, amenant ainsi à « délégitimer » tout pouvoir. Pour reprendre ses mots :

« La dimension phénoménale du pouvoir - son caractère épiphanique - est donc l'une de ses composantes essentielles. Le pouvoir ne se limite pas à une définition purement sociale et il ne se matérialise pas tout entier dans la personne de ses détenteurs. Car ce n'est pas seulement dans le réel qu'il exerce son emprise sur le réel. Le pouvoir est en représentation(s) et, à ce titre, sa puissance n'est pas moins grande que celle des procédures matérielles » (Holeindre, 2014 : 42).

On entre alors dans une deuxième vision, le pouvoir comme relation puisqu'il demande, pour exister, le consentement d'une autre personne. C'est donc à cette seconde vision du pouvoir que nous allons nous intéresser, la relation avec les bénéficiaires étant continuellement le terrain des rapports de pouvoir et de domination. Il est alors nécessaire, comme le suggère le *Dictionnaire de la pensée sociologique* des sociologues Borlandi, et al. de considérer le pouvoir comme un élément relationnel. En effet, ils indiquent que : « *Le pouvoir est tributaire des rapports qui se nouent entre les personnes et les groupes : il doit être appréhendé dans le champ de l'interaction, c'est-à-dire en terme relationnel* » (2005 : 587).

Cependant, à ce stade de la réflexion, il convient de définir les différents termes entourant la notion de pouvoir et portant à confusion dans la définition de ce concept.

Pouvoir, domination et autorité

Pouvoir

Si les auteur.e.s possèdent des avis différents sur la définition de ce concept, un point fait l'unanimité parmi ces derniers. En effet : « *Toute action visant un effet, la notion de pouvoir en est venue à désigner, en un sens directement dérivé de l'acception première, l'aptitude globale d'un agent donné à entreprendre des actions efficaces* » (Borlandi, Boudon, Cherkaoui, Valade, 2005 : 566). Le pouvoir est donc utilisé dans le but d'obtenir un résultat. Nous nous arrêterons ici sur trois manières d'exercer le pouvoir selon Holeindre (2014).

L'exercice du pouvoir par la force :

Il s'agit là d'agir au moyen de la menace, du chantage ou de la contrainte. La ou les personnes subissant ce pouvoir n'ayant aucun autre choix que de se soumettre à l'autre sous peine de se voir infliger une sanction.

L'exercice du pouvoir par le charme ou « soft power » :

Ici, pas de menaces ou de contraintes, mais une incitation douce à partager la volonté de celui qui exerce le pouvoir. Selon Holeindre, cela représente : « *un pouvoir caché amenant les autres à désirer ce que je désire* » (2014 : 97). Pouvoir caché, car mis en action à l'insu de l'autre personne, celle-ci se laisse séduire et agit, de son point de vue, en toute liberté. Cela représente, par conséquent, des risques, car une fois la personne consciente de la manœuvre de son interlocuteur ou interlocutrice, celui-ci ou celle-ci perd toute crédibilité et ascendance sur elle.

L'empathetic power :

Cette forme de pouvoir, comme son nom l'indique, suppose que la personne agit de manière désintéressée et se montre empathique. La personne place par conséquent l'intérêt du plus grand nombre avant le sien.

Cependant, le regard de Cornelius Castoriadis, philosophe, économiste et psychanalyste français, permet de clarifier cette notion de pouvoir. Il pose, en effet, un autre regard sur ce concept en le définissant au travers de ses deux éléments principaux. Ainsi, selon lui, l'exercice de la contrainte et ses capacités à soumettre l'autre à sa volonté constituent la première caractéristique du pouvoir. Il entend par là : « *la capacité, pour une instance quelconque (personnelle ou impersonnelle), d'amener quelqu'un (ou quelques-uns) à faire (ou ne pas faire) ce que, laissé à lui-même, il n'aurait pas nécessairement fait (ou aurait peut-être fait)* » (cité par Quet, 2014 : 313). L'objet de la contrainte et ses outils, qu'il nomme « leviers » constituent la seconde caractéristique du pouvoir. Pour reprendre ses mots, il distingue ici : « (...) le pouvoir « explicite », ou contrainte qui s'exerce sur l'individu à son corps défendant, du pouvoir « implicite » qui consiste à « *préformer quelqu'un de sorte que, de lui-même, il fasse ce qu'on voudrait qu'il fasse sans aucun besoin de domination* » (Ibid : 313). Ceci nous amène, par conséquent, à la notion de domination, qu'il convient de définir.

Domination

La domination constitue pour l'économiste et sociologue allemand Max Weber : « *La chance de trouver obéissance pour un certain ordre émis* » (2014 : 292). Elle repose, selon lui, entièrement sur une légitimité qui s'appuie, quant à elle, sur des fondements juridiques. Il existe, selon Weber, plusieurs fondements étant à la base de la légitimité de la domination. Ses travaux mettent, par conséquent, en avant trois types purs de la domination sur lesquels nous allons nous arrêter maintenant.

Trois types purs de la domination selon Weber :**La domination légale**

Elle induit la domination sur autrui par le biais d'une codification : la loi. Elle repose sur la validité de la législation, pouvant être modifiée à loisir et de manière légale, par un groupe de personnes ayant été valablement choisies ou élues. On obéit alors

selon Weber : « *Non pas à la personne en vertu d'un droit qui est propre, mais à la règle codifiée qui précise à qui l'on doit obéir, et dans quelles limites on doit lui obéir* » (Weber, 2014 : 292).

Il en existe trois formes distinctes :

- Tout groupement à « *but déterminé* » dirigé par une direction administrative « *étendue et hiérarchisée* » (Ibid : 293), telle que les communes, les associations ou les unions politiques. Bien que l'on rejoigne ces entreprises librement, celles-ci restent aussi libres de nous exclure si l'on enfreint le règlement ou dans le cas où le groupe ne dispose plus des fonds nécessaires à la rémunération. Cela signifie que la personne se soumet bel et bien à un régime de domination puisqu'elle accepte de se soumettre aux normes du groupement par le biais d'un contrat de travail par exemple.
- La bureaucratie est, toujours selon Weber, le type le plus pur de la domination légale. En effet, les dirigeant.e.s sont doté.e.s d'une personnalité charismatique ou ont été élu.e.s par les citoyen.ne.s comme un.e président.e.
- Appartiennent à ce type, tous les corps fonctionnant par élection, mandat par roulement ou tirage au sort et dont la compétence « *repose sur des règles codifiées* » et que l'exercice du droit à la domination correspond au type de l'administration légale.

La domination traditionnelle

Ici la légitimité de l'autorité se base sur le respect de croyances et d'habitus présent.e.s depuis toujours. On obéit au dirigeant : « (...) *en vertu d'une dignité qui lui est propre et qui est sacralisée par l'origine et la tradition : par piété* » (Ibid : 294). En d'autres termes : le « maître » donne les ordres, les « serviteurs » exécutent et les « sujets » obéissent. Ces deux dernières catégories font, bien entendu, preuve d'une grande loyauté vis-à-vis du « maître ».

La domination charismatique

Les sujets s'abandonnent ici au maître, considéré par ces derniers comme un dieu, un héros, ou un magicien. Selon Weber, le « chef » commande et le « disciple » obéit. La particularité de cette forme de domination réside dans le fait que ce ne sont pas les règles en place, mais l'amour pour le chef qui induit la soumission des disciples. Pour reprendre les mots de Weber :

« *L'autorité charismatique repose sur la « croyance » dans le prophète, sur la « reconnaissance » que rencontre personnellement le héros de guerre charismatique, le héros de la rue ou le démagogue, et cette autorité s'effondre avec lui. Elle ne tire cependant pas pour autant son autorité de cette reconnaissance de la part des dominés. C'est l'inverse : croyance et reconnaissance ont valeur de devoir (...)* » (Ibid : 298).

Cela signifie que ces derniers et dernières sont entièrement guidés par leurs capacités affectives et relationnelles et lui accorde toute leur confiance.

Autorité

Jean-Claude Ruano-Borbalan, rédacteur en chef du magazine *Sciences Humaines*, indique en introduction qu'il n'existe pas de pouvoir sans autorité. Il enjoint les lecteurs et lectrices à ne pas confondre les deux termes, bien que ceux-ci coexistent dans la réalité. Ainsi, il résume l'autorité comme : « la caractéristique d'un pouvoir légitime et reconnu. Elle est une sorte de pouvoir devant lequel on s'incline par crainte ou par respect sans que le détenteur soit contraint d'employer la force » (2002 : 3).

En ouvrant le *Dictionnaire de la pensée sociologique*, on trouve la définition suivante, inspirée des recherches de la philosophe Hannah Arendt : « Selon elle, l'autorité, cette modalité singulière du commandement et de la position qui permet son exercice, vient d'abord d'augmenter, c'est-à-dire ajouter quelque chose à la relation d'injonction, ce qui la distingue radicalement de « la coercition (ou de sa menace) et de la persuasion par argument » » (Borlandi, Boudon, Cherkaoui, Valade, 2005 : 45). Arendt affirme que l'autorité est directement liée aux traditions ainsi qu'à la religion. C'est pourquoi, elle est d'avis que, l'époque moderne, avec le déclin du pouvoir de l'église et de l'éloignement des traditions, a fait disparaître toute forme de réelle autorité. La réponse d'Holeindre à la vision de l'autorité d'Arendt ouvre de nouvelles possibilités de comprendre ce concept. Il dit en effet ceci : « En réduisant les fondements de l'autorité à la « tradition sacrée », elle ne peut pas comprendre les formes d'autorité actuelle-démocratique, scientifique, managériale, éducative – qui ne sont pas fondées sur une transcendance divine ou traditionnelle, mais qui perdurent dans nos sociétés » (2014 : 53).

Cependant, lors de nos recherches et entretiens exploratoires, nous avons pu relever que la négociation apparaît souvent comme un moyen de répartir le pouvoir dans les relations entre les éducateurs ou éducatrices et les bénéficiaires. En effet, comme l'indique Erhard Friedberg, sociologue français, la relation de pouvoir est avant tout une relation d'échanges négociés :

« L'autonomie de l'acteur qui, on le sait, constitue le point de départ de l'analyse stratégique, n'est jamais illimitée. En effet, elle est contrainte par la nécessité de la coopération dans l'action collective, donc par la dépendance d'autrui dont il faut mobiliser la contribution. Cette mobilisation passe, certes, par la médiation de relations de pouvoir, mais ces relations sont conceptualisées comme des relations d'échange et comportent de ce fait toujours une dimension de négociation » (2009 :16).

C'est pourquoi il nous semble important d'aborder dans le thème du pouvoir, la sociologie de la négociation.

4.3.3. La négociation

Si, selon les auteur.e.s, la théorie de la négociation était autrefois propre au registre de la guerre et du commerce, elle s'étend aujourd'hui aux relations sociales entre les hommes, que celles-ci prennent place dans un cadre de coopération internationale, un cadre professionnel ou même familial. Si les employé.e.s et employeurs, employeuses ont, en effet, à l'heure actuelle, régulièrement recours à la négociation pour régler leurs conflits, celle-ci est également présente dans d'autres domaines professionnels. En tant qu'éducatrices et éducateurs nous avons continuellement

recours à la négociation, pour définir le projet de vie et les objectifs pédagogiques notamment, avec les bénéficiaires et leur famille. Il nous semble, par conséquent, pertinent d'aborder le sujet de la négociation lorsque l'on s'intéresse au champ de l'aide contrainte, puisque celui-ci a pour but de redonner aux bénéficiaires l'exercice de leur parentalité par la définition d'un projet commun. C'est d'ailleurs ce que relève Friedberg, en caractérisant la négociation comme un mécanisme de base de l'action collective.

Pour une meilleure compréhension de la négociation

Pour commencer, il convient de préciser quelque peu la notion même de négociation. *Le Dictionnaire de la pensée sociologique* la définit ainsi : « La négociation est un processus par lequel deux ou plusieurs parties interagissent dans le but d'atteindre une position acceptable au regard de leurs divergences. Elle est le moyen par excellence de l'échange entre les hommes, celui qui permet l'ajustement social et conduit à la résolution de leurs conflits » (Borlandi et al. 2005 : 501). Il qualifie ainsi la négociation comme un ressort fondamental de l'activité sociale. Hubert Touzard, Professeur émérite de psychologie sociale, parle, quant à lui, de situations de négociation:

« La négociation peut se définir comme une situation où des acteurs interdépendants cherchent, par la discussion, à mettre un terme à un différend, un conflit d'intérêts, ou même un conflit ouvert, en élaborant une solution acceptable par tous. À la différence de la concertation, le conflit est à la source de la négociation et le pouvoir fait partie intégrante des processus en jeu dans l'élaboration d'une solution. Même s'ils ne sont pas radicalement opposés les objectifs, les intérêts des uns et des autres sont très différents et ce sont ces différences qui créent le conflit » (2006 : 72).

Nous avons sélectionné ces deux définitions, car elles caractérisent bien la négociation comme un processus ou une situation délimitée dans le temps, dans lesquels les deux parties vont travailler ensemble à la résolution d'un conflit. Notre travail de recherche traitant justement de ces enjeux, de ces négociations, lié.e.s à la mise en commun d'objectifs et d'intérêts entre les partenaires, il nous semble naturel de mettre ces aspects en avant. Le concept de la négociation est ainsi issu de la théorie des jeux, datant des années 1945 et se basant sur les relations entre un joueur ou une joueuse A et un joueur ou joueuse B amené.e.s à coopérer pour ne pas perdre tous les deux. Les chercheurs et chercheuses se sont donc intéressé.e.s à la manière dont ils ou elles communiquaient, collaboraient afin de s'assurer la victoire. Selon Hubert Touzard (2009), cette théorie a cependant été remise en question dès les années 1970, en raison du caractère très compétitif des acteurs et actrices induit par le jeu. C'est pourquoi on est encore loin ici de la naissance de la négociation. Toujours selon Touzard, les chercheurs et chercheuses commencent à s'intéresser au domaine des conflits du travail. La nouveauté réside, ici, dans le fait que l'on observe à la fois les acteurs ou actrices dans la situation de négociation globale, mais aussi de manière individuelle. Puis en 1965, Sawyer et Guetzkow s'intéressent aux facteurs influençant la négociation. C'est ce modèle qui, selon Touzard, témoigne d'une réelle prise de distance vis-à-vis de la théorie des jeux et un changement méthodologique dans la

recherche. Les psychologues sociaux et sociales observent directement les acteurs et actrices dans une situation de négociation réelle :

« La simulation a l'avantage de permettre des communications verbales en face à face entre les acteurs et de tenter de reproduire le plus possible une situation sociale de négociation, tout en manipulant certaines variables et en mesurant d'autres, par le biais de questionnaires pré et post expérimentaux » (Touzard, 2009 : 61).

C'est à partir de ces observations que l'on commence à s'intéresser aux différents processus de la négociation.

Pour une sociologie de la négociation ?

La sociologie de la négociation permet, selon Reynald Bourque professeur à l'École de relations industrielles de l'Université de Montréal, formateur en négociation et le sociologue Christian Thuderoz (2011), d'appréhender ce concept en le comprenant comme :

Un mode original de résolution de conflits :

Il s'agit là de considérer le conflit, non pas comme un obstacle, mais plutôt comme des situations de négociation. En effet, dans un conflit qui dure et semble sans issue, l'envie des deux parties de mettre fin à cette situation, par le compromis, n'en est que renforcée. La négociation peut apparaître, alors, comme le moyen de sortir de cette impasse.

Une rencontre d'acteurs sociaux :

La négociation met en relation des acteurs et actrices, représentant leurs propres intérêts ou ceux de leur mandant, dans une relation d'interdépendance.

Un processus social :

Elle est constituée de plusieurs étapes à travers lesquelles : « (...) des individus mobilisent des stratégies, s'essayent à diverses tactiques ou manœuvres, où la question du pouvoir est donc un enjeu important » (2011 : 36).

Un outil de partage et une activité relationnelle :

C'est en effet le terrain d'échanges entre les acteurs et actrices de la négociation, qui interviennent dans un contexte donné et codifié par des normes et des règles.

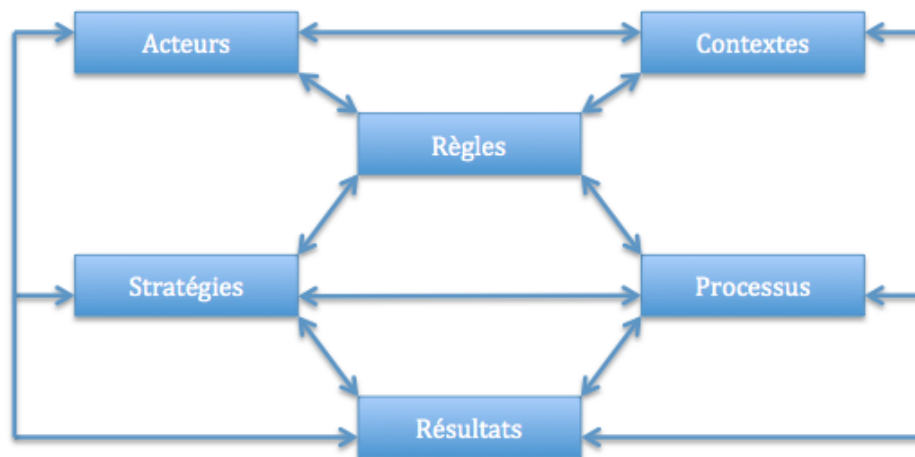


Figure 5 : Le système de négociation de Bourque et Thuderoz (2011 : 48)

La négociation, un processus social

Au regard de ces différentes théories, la négociation relève, en premier lieu, d'un processus social, car celle-ci ne peut avoir lieu sans la présence de deux parties. En effet, Bourque et Thuderoz (2011) relèvent que les individus entrent, en raison d'un conflit d'intérêts, dans une phase de compétition qui va les conduire plus tard à une phase de coopération et de coordination permettant la prise d'une décision. Ils mettent également en avant la caractéristique symétrique du processus de négociation, qui s'explique, quant à elle, par la réciprocité de ce dernier. Le choix des propositions et des idées d'une partie dépend entièrement de l'acceptation de l'autre partie, et inversement. Cela signifie, selon eux, que sont exclus de la négociation, le dialogue, la consultation (consistant à recueillir l'opinion et l'avis de plusieurs individus dans le but de les réunir) et la concertation (réunissant plusieurs individus dans le but de parvenir à un accord).

En effet, pour les auteurs, la présence d'un conflit est primordiale dans la mise en place d'une négociation. Celui-ci fait partie des trois conditions qui sont, selon Lewicki et Litterer (cité par Bourque et Thuderoz, 2011), nécessaires à l'engagement d'une négociation :

- L'existence d'un conflit d'intérêts
- L'absence de règles usuelles définies ou acceptées par les parties pour le résoudre
- La préférence des parties pour une entente à l'amiable plutôt que leur maintien dans le conflit

Selon *Le Dictionnaire de la pensée sociologique* de Borlandi et al. (2005) la présence d'une relation de dépendance entre les négociant.e.s s'ajoute aux composantes précitées. Celle-ci peut, selon les auteurs, apparaître à un certain moment de la négociation, disparaître par la suite et n'être due qu'à la volonté de satisfaire un besoin commun aux deux parties, ou un objectif personnel.

Trois types de négociation selon Bourque et Thuderoz (2011 : 45):

- « *La négociation de marchandage* » : comme son nom l'indique, cette relation relève de celle qui lie un vendeur ou une vendeuse et l'acheteur ou acheteuse. Ils et elles possèdent le même pouvoir et tentent de se mettre d'accord sur un élément concret comme le prix ou le nombre d'objets concernés par la vente.
- « *La négociation de régulation* » : cette forme de négociation est plutôt, selon les deux auteurs, celle concernant la négociation collective d'entreprise. Son but est différent puisqu'il consiste à prendre une décision qui va influencer de manière durable la vie des deux parties. Elle comporte « une double nécessité » consistant à « *définir des règles, conjointement* ».
- « *La négociation valorielle* » : ce type porte essentiellement sur un conflit de valeurs ou d'identité ou encore sur les besoins, les désirs de chacun.e.

Nous pensons que la négociation de régulation, bien qu'elle s'apparente plus à la gestion d'entreprise, semble correspondre le mieux à la forme de négociation présente lors d'une situation d'AEMO. Dans ce régime, toutes les parties sont conscientes d'être présentes pour négocier et celles-ci peuvent être des individus représentant les intérêts d'autres personnes au sein de la relation. Dans le cadre d'une mesure de l'AEMO, l'éducateur ou éducatrice est mandaté.e par l'Office de Protection de l'enfance pour agir et les parents sont supposés être garants des intérêts de l'enfant. La suite de la recherche nous permettra toutefois d'éclaircir ce point.

L'importance du contexte

Le contexte dans lequel a lieu la négociation va également jouer un rôle important dans le déroulement de celle-ci. Chacune de ses composantes est à prendre en compte, car elles peuvent directement influencer sur le résultat final de la négociation. Comme l'explique Touzard : « *Il s'agit d'analyser les effets du contexte social sur le déroulement de la négociation et les processus en jeu et sur les résultats. La psychologie sociale ne peut plus concevoir la négociation comme indépendante du contexte social et structurel au sein duquel elle se développe.* » (2009 : 62). Bourque et Thuderoz relèvent ici les différentes propriétés structurelles du contexte de la négociation (2011 : 74).

Le nombre de négociateurs, négociatrices, leur expérience respective et leur représentativité

Chaque individu intervient dans la relation avec ses propres valeurs, représentations et normes. Il ou elle possède également une expérience personnelle de la négociation ainsi qu'un statut particulier au sein de celle-ci.

Le rythme et la fréquence de leurs négociations

La fréquence à laquelle ont lieu les rencontres est également importante notamment dans l'installation d'une relation de confiance. Selon les deux auteurs : « *Des échanges répétés produisent du lien social, en réduisant l'incertitude face aux comportements d'autrui, et en augmentant l'attraction interpersonnelle* » (2011 : 79).

Les rapports de pouvoir manifestés en négociation

Dans notre travail de recherche, nous nous intéressons notamment aux rapports de pouvoir entre l'éducateur ou éducatrice de l'AEMO et les différents membres de la famille. Lorsque les premiers ou premières sont mandaté.e.s pour intervenir dans le milieu de vie des second.e.s, ils ou elles héritent naturellement d'un pouvoir important lié à leur statut social. Bourque et Thuderoz mettent en avant le risque existant de se retrouver alors dans une situation dominant.e-dominé.e. Plus l'une des parties possède du pouvoir, plus elle risque de soumettre l'autre à sa volonté. Cela signifie que, lorsque l'écart de pouvoir entre les deux parties augmente, les inégalités au sein de la relation se renforcent.

La nature des enjeux respectifs des parties

L'équilibre entre les enjeux propres à chacune des parties est tout aussi important. En effet, chacun.e possède les siens et plus il y a de personnes présentes, plus ceux-ci se multiplient. Cependant, selon les deux auteurs : « *un trop grand nombre d'enjeux rend la négociation plus complexe et plus conflictuelle, la coordination entre les parties plus difficile et la durée des négociations plus longues* » (2011 : 81). À l'inverse, lorsque l'on fait face à un seul enjeu, il y a des chances que la négociation conduise à une impasse puisqu'aucune des parties ne veut céder du terrain à l'autre. Il faut donc qu'il y ait suffisamment d'enjeux pour permettre à chacun de parvenir à un compromis acceptable et une solution au conflit sans toutefois se perdre parmi ces derniers.

Le caractère privé ou public de la négociation

La situation va être considérablement différente si les acteurs ou actrices interviennent sur mandat d'une tierce partie ou de leur propre volonté. Dans le premier cas, ils ou elles devront rendre des comptes au mandant, qui pourra lui-même influencer la négociation.

Pour conclure, on peut donc constater que la théorie de la négociation a bien évolué. En effet, on étudie aujourd'hui la négociation au sein de situations réelles et concrètes, non plus durant des simulations ou des jeux. Les domaines de recherches se sont également élargis, du commerce et de la politique jusqu'aux institutions et la famille. De plus, la manière de considérer la négociation a changé, elle fait partie d'un contexte qui doit être pris en compte. On parle aujourd'hui, comme nous l'avons vu précédemment, de « processus social » et de « situations de négociation » qui mettent bien en avant les enjeux liés aux relations entre les négociateurs et négociatrices, ainsi que la prise en compte de leurs intérêts et besoins personnels. Cependant, si l'on en croit les mots de Touzard, elle en est encore à ses débuts. Parmi les thèmes qui semblent avoir été très peu étudiés en psychologie sociale figurent notamment :

- **Le rôle des émotions** : il fait référence ici « [...] au lien entre expression émotionnelle et comportements plus rationnels ou stratégiques tels que concessions, menaces, hostilités, interventions de procédure » ou encore « [...] la dynamique des comportements émotionnels en situation de négociation » (2009 : 64). Sachant que cette recherche porte sur l'aide contrainte et le soutien à la parentalité, nous pensons que cet aspect « émotions » ne doit pas être oublié. En effet, pour les parents

notamment, entendre que l'on a besoin d'aide dans son rôle de parent peut générer un sentiment de colère ou de tristesse.

- **Le rôle du genre** : l'auteur fait ici référence au lien entre le genre et les différents types de pouvoir (statutaires, stratégique...etc.). En effet, nous avons uniquement rencontré des mères célibataires lors de nos interviews. Et ces dernières ont reçu, à leur domicile, aussi bien des éducatrices que des éducateurs. Nous prêterons donc attention à cet aspect-là dans la partie analyse de données de notre recherche.
- **Le rôle des variables culturelles** : Touzard met ici l'accent sur les interactions entre ces dernières et le pouvoir.

La relation professionnel.le/bénéficiaire comprend de nombreux enjeux autour du pouvoir. Ces enjeux posent la question de la possibilité ou non d'établir un partenariat. Pour y répondre, il est nécessaire d'étudier un peu cette notion et ses composantes.

4.3.4. Le partenariat

Les théories du partenariat ne s'appliquent pas uniquement à la pratique du travail social. En effet, on trouve aujourd'hui différents types de partenariat à l'image des trois suivants, répertoriés par Jean-Marc Fontan, sociologue, et René Lachapelle, CLSC du Havre :

- « *Partenariat industriel : réunissant des entreprises entre elles sur des axes de R-D ou de financement.*
- *Partenariat social : réunissant à parité syndicats et employeurs sur des axes de protection sociale, d'allocations de chômage, fermeture d'usines.*
- *Partenariat territorial : réunissant, par exemple, entreprises - collectivité - université d'un même territoire sur des axes variés - recherche, diffusion, innovation, création d'entreprises. Les centres locaux de développement (CLD) en sont un exemple. » (2000 : 8)*

Nous pouvons aussi citer en exemple les différents partenariats permettant de régler la communauté de vie. Un rapport du Conseil fédéral suisse cite donc, avec le mariage, le PACS français : « *Une forme d'union atténuée par rapport au mariage, indépendante de l'orientation sexuelle des partenaires, réglée par le droit de la famille et assortie de certains privilèges* » (Conseil fédéral suisse, 2015 : 11).

Mais qu'est-ce qui différencie la simple collaboration du partenariat ? Nous pouvons observer à travers les propos de Guy Ausloos, psychiatre, psychanalyste et psychothérapeute, à quel point ces deux termes semblent être proches au niveau de leur signification :

« Sur le plan pratique, il est évident que ceci implique de considérer la famille comme partenaire dans l'intervention, comme collaborateur. [...] Collaborer avec les familles, ce n'est donc pas faire de la thérapie, ce n'est pas aller chercher les problèmes que les familles ou couples peuvent présenter, mais c'est bien travailler avec eux. Collaborer, c'est travailler ensemble avec nos compétences, nos valeurs, nos responsabilités respectives et aussi nos insuffisances, en sachant qu'il n'y a

pas de vérité en éducation, mais seulement un processus d'essais et d'erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir » (2012 : 160-161).

Cependant, pour comprendre réellement ce que représente un contrat de partenariat, il semble important de définir ce terme de manière plus générale. Pour ce faire, nous nous baserons sur les travaux de Fontan et Lachapelle qui définissent le partenariat de la manière suivante :

« Le partenariat est un engagement contractuel entre acteurs sociaux acceptant d'entreprendre un projet conjoint dont la mission, les objectifs, les moyens d'action et la durée sont précisément définis. L'engagement est contraignant avec des responsabilités précises, des mandats, des ressources et des structures organisationnelles pour les réaliser » (2000 : 7).

Selon ces derniers, le partenariat correspond ainsi à l'engagement volontaire de plusieurs parties, réunissant, dans un contrat, les rôles et les responsabilités ainsi que les ressources et compétences de chacun, tout comme la répartition du pouvoir au sein de la collaboration. Mais, depuis quelques années, le terme même du partenariat s'est étendu au champ de la famille et, plus particulièrement, au travail social. C'est pourquoi il devient difficile, aujourd'hui, de parler de collaboration entre les familles et les éducateurs ou éducatrices sans mentionner les relations de partenariat.

Trois modèles éducatifs à l'origine du partenariat

Jean-Marie Bouchard, et Jean-Claude Kalubi (2006), tout deux professeurs dans des universités du Québec, mettent ici en avant trois modèles de collaboration étant à l'origine de la naissance du partenariat entre parents et professionnel.le.s :

- Le modèle rationnel : celui-ci se distingue par l'importance qu'il porte au fait de reconnaître le parent et le ou la professionnel.le comme possédant *une expertise*. Celle-ci peut être liée à son rôle au sein de sa famille tout comme à sa branche de formation. Il reconnaît également que l'acteur principal, ici le parent, est capable de gérer un pouvoir. Cependant, pour reprendre les mots de Bouchard : *« Il s'agit d'une gestion hiérarchique caractérisée par les décisions imposées et par une communication de nature pyramidale » (2006 : 51).*
- Le modèle humaniste : ici les mots clés sont *guide* et *autogestion du pouvoir*. En effet, l'acteur principal, l'auteur, fait ici référence au ou à la professionnel.le, qui conseille et laisse à l'autre la possibilité de prendre une décision et de faire ses propres choix.
- Le modèle symbio-synergique : c'est de ce modèle dont s'inspire la théorie du partenariat. Dans ce modèle, le ou la professionnel.le et les parents interviennent en tant que partenaires dans un esprit de *cogestion du pouvoir*. Le partage des ressources et des compétences des deux parties est nécessaire pour aller de l'avant tout comme la reconnaissance de l'autre comme un égal ainsi qu'un élément enrichissant.

Nous sommes d'avis que ce sont le premier et le dernier modèle qui se rapprochent le plus des relations entre un éducateur ou une éducatrice de l'AEMO et les membres des familles. En effet, dans le modèle rationnel, les décisions sont tout de même

imposées par le supérieur hiérarchique, ce qui ne semble pas être le cas lors d'une mesure d'AEMO, car les éducateurs ou éducatrices et les parents sont dans une relation qui ne dépend pas du mandant. Mais ce dernier possède tout de même le pouvoir d'influer sur les décisions en raison de son statut. Le second modèle ne semble pas correspondre, car les enjeux de pouvoir entre les deux parties, dans le cas d'une mesure AEMO, sont tout de même présents. Le dernier modèle semble également correspondre, car il repose sur le partage des ressources et des compétences de chacun. La suite de la recherche nous permettra de déterminer lequel pourrait représenter la relation qu'entretiennent les parents et les intervenant.e.s.

Toutefois, Bouchard et Kalubi (2006), loin de placer l'un de ces modèles au-dessus des autres, préconisent de s'inspirer d'une combinaison de ces derniers pour intervenir auprès des familles. Ils sont d'avis, qu'afin de garantir la meilleure collaboration entre les parents et les professionnel.le.s, ces derniers ont systématiquement recours aux trois modèles. En effet, pour répondre aux attentes des parents, l'éducateur doit d'abord prouver la légitimité de son expertise à ces derniers, ce qui lui permettra, ensuite, de mettre en place un apprentissage réciproque. Il pourra, dans ce cas, mettre en évidence les compétences et ressources des parents, tout leur donnant la possibilité de prendre des décisions et d'assumer différentes responsabilités et tâches. Enfin, les deux auteurs expriment que : « *Dans un troisième temps, il peut assumer le rôle de guide en laissant les parents prendre leurs propres décisions* » (2006 : 52).

Composantes du partenariat

Guy Pelletier (1997), professeur à l'Université de Montréal, définit dans ses recherches cinq principes permettant d'affirmer que l'on se trouve dans une réelle relation de partenariat :

1. *Le principe d'intérêt mutuel des partenaires* : pour exister, le contrat de partenariat nécessite que chacune des parties possède un intérêt à collaborer ensemble.
2. *Le principe d'égalité des partenaires* : chacun dans la relation possède le même statut, la même valeur.
3. *Le principe d'autonomie des partenaires* : les différents partenaires se sont engagés dans le partenariat de manière volontaire et sont libres de leurs mouvements et décisions.
4. *Le principe de coopération entre les partenaires* : les partenaires collaborent et travaillent ensemble à la réussite d'un projet commun.
5. *Le principe d'évolution entre les partenaires* : le début et la fin du partenariat sont délimité.e.s et une évaluation, tout au long de la conduite de celui-ci, est nécessaire, car garantira l'efficacité du partenariat.

Nous pensons que trois de ces cinq principes semblent d'ores et déjà respectés lorsqu'un éducateur ou une éducatrice intervient au domicile des familles. En effet, à l'heure actuelle, nos lectures, et notamment les textes d'Ausloos, nous permettent de

penser que le principe d'intérêt mutuel est souvent respecté. Dans le cas d'une mesure d'aide contrainte, le parent exprime souvent qu'il souhaitait recevoir de l'aide, mais qu'il se trouvait impuissant à en faire la demande. Le principe de coopération entre les partenaires semble, lui aussi, être indispensable au bon fonctionnement de la mesure, car on ne peut décemment pas attendre d'un parent qu'il participe activement à une mesure qu'il refuse catégoriquement. Notre entretien exploratoire a permis de confirmer que la mesure possède, au départ, une date de début et de fin. Le dernier principe semble donc lui aussi être respecté. La suite de notre recherche permettra de faire la lumière sur les deux points restants.

Les enjeux du partenariat

Pelletier affirme dans ses recherches (1997) que le concept de partenariat peut être résumé en quatre étapes. Bien entendu, Pelletier ajoute que les étapes suivantes ne constituent qu'une base, un modèle théorique de l'application du partenariat. La réalité du terrain demande quelques ajustements, mais aussi de l'ingéniosité et de la négociation.

1. *Analyse du problème* : il s'agit là d'identifier les besoins de chacun des partenaires, ainsi que l'objet du partenariat. Il convient également de nommer le type de partenariat dans lequel on s'engage puisque, comme nous l'avons explicité plus haut, il en existe différentes sortes. Cependant, Pelletier précise que cette première mise en commun doit avoir été préparée et les attentes de chacun communiquées à l'avance à chacun des partenaires.
2. *Planification de l'action* : on parle ici de définir qui sont les partenaires : Combien sont-ils ? Quels sont leurs rôles et leurs fonctions ? À ce stade, on doit aussi rédiger le ou les objectif.s du contrat et le plan d'attaque : par quels moyens les partenaires vont parvenir à répondre à, ou aux objectif.s visé.s?
3. *Réalisation du partenariat* : c'est la conduite du partenariat en soi, au moyen de la planification de l'action qui a été décidée préalablement et avec ce que cela demande comme réajustements.
4. *Évaluation du partenariat* : c'est le moment de faire le bilan de ce qui a été réalisé vis-à-vis des objectifs fixés.

Mener à bien ce partenariat représente donc un défi de taille pour l'éducateur ou éducatrice. En effet, nos lectures nous ont permis de relever plusieurs enjeux qui relèvent de la responsabilité de l'éducateur et desquels dépendra la réussite de la mise en place du partenariat.

Circulariser l'information

Le partenariat, dans le travail social, reste, selon Bouchard et Kalubi, une notion très complexe à définir. Ils mettent, cependant, en avant trois éléments qui forment la base de ce dernier :

- « La reconnaissance des compétences de l'autre
- Le rapport d'égalité
- Le partage de décisions, des rôles et des tâches » (2006 : 51)

Permettre la reconnaissance des compétences de l'autre sous-entend que chacun a conscience de ses propres ressources. Ce qui n'est souvent pas le cas pour les familles. C'est pourquoi les partenaires doivent bénéficier des deux outils suivants :

- L'Autodétermination des familles : Bouchard et Kalubi se réfèrent par ce terme à la fois la capacité des parents à développer leurs propres compétences et à « la responsabilité de décider, de préciser ses besoins, ses objectifs ou son rôle » (2006 : 53).
- L'Empowerment : pour les auteur.e.s, ce terme renvoie au sentiment de confiance qu'auront acquis les parents en leurs compétences et leurs capacités.

En effet, comme l'explique Ausloos, les parents sont, depuis toujours, et particulièrement depuis le 20^e siècle, tenus pour responsables des réussites, mais surtout des échecs de leurs enfants. Nous avons tous entendu cette phrase clé : « Mais que font les parents ? » Peu importe la manière dont on regarde la situation, le parent est toujours fautif. Pour reprendre les mots d'Ausloos :

« S'ils disent qu'ils n'ont pas de problèmes, c'est peut-être qu'ils cachent quelque chose ; s'ils disent qu'ils en ont, l'hypothèse est confirmée ; s'ils se montrent réservés, c'est sans doute qu'ils sont non-collaborants ; s'ils sont trop confiants, c'est qu'ils ont tendance à être dépendants ; s'ils sont participants, ne faut-il pas craindre qu'ils soient trop envahissants ; s'ils sont conscients de leurs difficultés, cela confirme bien qu'ils sont inadéquats » (2007 : 4).

C'est pourquoi il indique qu'il est nécessaire, pour travailler avec les familles, de passer de ce modèle judéo-chrétien, se basant sur la culpabilisation comme moyen d'éduquer, à un modèle systémique, c'est-à-dire « de passer de la famille coupable à la famille responsable ». Il relève alors de la responsabilité des professionnel.le.s de mettre en lumière les compétences des parents.

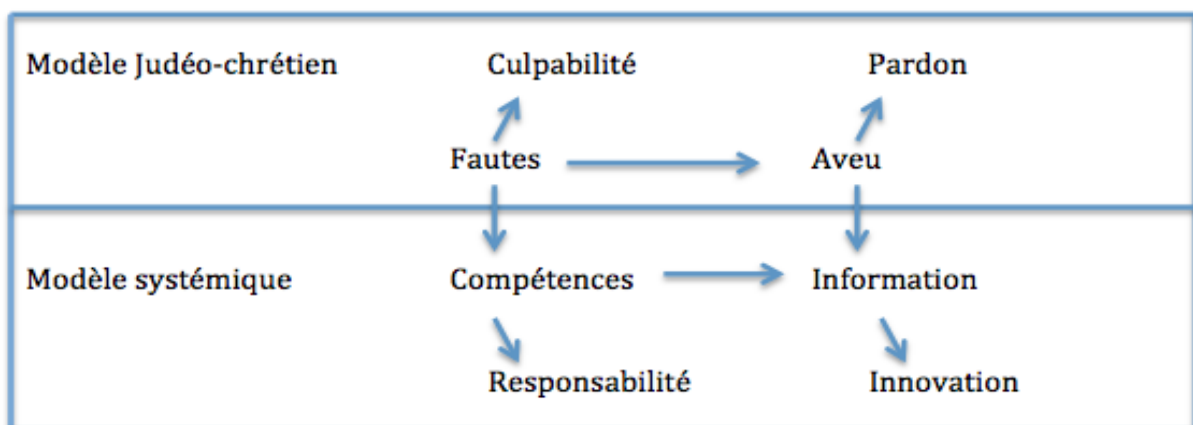


Figure 6 : Modèle Judéo-chrétien d'Ausloos (2007 : 6)

Selon lui, « [...] toutes les familles ont des compétences, mais dans certaines situations, soit elles ne savent pas les utiliser actuellement, soit elles ne savent pas qu'elles en ont, soit elles sont empêchées de les utiliser, soit elles s'empêchent elles-mêmes de les utiliser pour différentes raisons» (2007 : 6). Ainsi, la clé pour intervenir auprès des familles est toujours, selon le même auteur, de permettre aux parents de prendre conscience de leurs compétences et ce, en faisant circuler l'information au sein de la famille. Cependant, il met aussi en garde quant à la manière de le faire. Il ne s'agit pas de conseiller les parents, ni de recueillir des informations et encore moins de donner les réponses à ces derniers. Nous ne sommes pas, en tant que travailleurs sociaux, des sauveurs et nous ne détenons pas le savoir. Seule la famille a les moyens d'informer la famille. Faire circuler l'information signifie pour l'auteur : « d'aller chercher dans la famille l'information pertinente. Et je définirais cette information pertinente comme «celle qui vient du système¹⁰ et qui va y retourner pour informer le système de son propre fonctionnement ». En d'autres termes, je dirais que les familles savent, mais qu'elles ne savent pas qu'elles savent» (Ausloos, 2007 :6). Le rôle de l'intervenant ne devient donc plus de conseiller et d'accompagner la famille, mais d'activer le système dans lequel elle se trouve, afin de lui permettre de trouver elle-même les solutions à ses problèmes. Ce qui implique de considérer tous les membres de la famille comme des partenaires, qui possèdent une valeur et une expertise de sa situation, ce qui nous ramène à l'importance du partenariat.

Ces théories s'appuient pourtant sur l'idée largement répandue que les parents, et surtout la mère, possèdent naturellement des compétences parentales. Ce point de vue est remis en question par plusieurs auteur.e.s, tel.le.s que Bouchard et Kalubi ou la sociologue Coline Cardi. Comme le commente l'éducatrice Marie-Dominique Wilpert, formatrice et chercheuse en intervention sociale et éducative, le rôle maternel « naturel » de la femme est si profondément ancré dans la société que cela s'en ressent partout. Elle cite en exemple les éducatrices de l'enfance dont le travail est perçu comme naturellement féminin et *relevant de la fonction maternelle*. Cécile Brontons partage également cet avis. En commentant l'ouvrage de Claude Martin à propos de la compétence des parents, elle dit ceci :

« Ces idées sont reprises par Gérard Neyrand qui pointe les ambivalences et contradictions induites par ce processus de construction de la politique de soutien. L'auteur défend l'idée d'une « surresponsabilité » qui est conférée aux parents, dans le sens où ils sont rendus seuls responsables de la mission éducative, alors que le poids des rapports sociaux et des autres facteurs externes est évacué. De plus en plus de familles éprouveraient donc des difficultés à s'ajuster aux attentes normatives. Les problèmes d'intégration sociale de certaines populations sont alors renvoyés à une « déficience » parentale et stigmatisés comme une démission» (2014 : 3).

¹⁰ Ce terme se réfère à un concept de l'approche systémique, qui perçoit la famille comme un système, composé de membres constamment en interaction entre eux et elles.

À la lumière de ces différents points de vue, nous nous questionnons donc sur cette tendance qui pousse les éducateurs et éducatrices à attribuer aux parents des compétences parentales « naturelles ».

Si le fait de faire circuler l'information au sein du système familial constitue l'un des points centraux de la réussite du partenariat, d'autres éléments sont à prendre en compte lors de la conduite de celui-ci. Les éléments suivants font, par conséquent, également partie des enjeux liés à la conduite d'un partenariat.

L'importance de la confiance

L'instauration d'une relation de confiance entre les familles et les professionnel.le.s restent l'enjeu principal de la mise en place d'un partenariat. En effet, comme l'expliquent Bouchard et Kalubi, le fait d'intervenir dans les familles a un double effet. D'un côté, les familles voient leurs compétences parentales remises en question, et les professionnel.le.s redoutent d'être jugés incompetents dans leur rôle de guide. Avant d'intervenir dans la famille, l'éducateur ou l'éducatrice se doit par conséquent de se départir de ses préjugés et de permettre à celle-ci de retrouver confiance en ses capacités. Il fait partie du rôle des professionnel.le.s du social, de ne pas considérer les familles comme non collaborantes ou résistantes, mais de leur donner les informations nécessaires, les moyens de comprendre leurs situations. Pour ce faire, le lien de confiance entre les partenaires est indispensable.

La nécessité d'adapter son discours

Ausloos préconise de changer son discours, c'est-à-dire de se départir de son vocabulaire de professionnel et de s'adapter aux membres de la famille. Il conseille, par exemple, de s'adresser aux familles par le « Je » plutôt que par le « vous ». Il entend par là qu'il est important, en tant que professionnel.le., de parler de soi et s'ouvrir à l'autre. Attention, il ne s'agit pas là de faire semblant d'être égaux afin de gagner la confiance des membres de la famille, mais d'abattre les structures de la hiérarchie afin de la mériter. Il explique qu'en parlant ainsi : « *on se met dans une situation de dire quelque chose qui nous concerne avant de concerner l'autre, on accepte de se livrer et éventuellement d'être vulnérable* » (2007 : 7).

La nécessité de sortir de la position du « patient désigné »

Ce terme est très usité en systémique, car il signifie qu'on rend responsable une seule personne des difficultés que rencontre le système dans son entier. Comme dans le cas d'un enfant dont les parents accuseraient d'être la raison des problèmes de sa famille. Or, Ausloos, tout comme la théorie de la systémique, nous rend attentifs et attentives au fait que si une personne rencontre des difficultés importantes, c'est le symptôme que le système dysfonctionne. L'éducateur ou éducatrice ne doit donc pas tomber dans le piège de la facilité.

Faire preuve de transparence

Selon une étude, chaque partenaire se doit de clarifier : « *ses intentions, ses attentes, ses possibilités, ses limites et ses difficultés dans le projet à co-construire* » (Teike-Lüthi ; Gallant, 2007 : 69).

L'importance de la communication

La communication constitue le ciment du partenariat, car c'est celle-ci qui va permettre la mise en place d'un climat de confiance et garantir la circulation de l'information. « *La communication comme vecteur de transparence, permet aux partenaires de valider et d'enrichir, de façon itérative, les décisions prises et les actions menées* » (Teike-Lüthi, Gallant, 2007 : 69).

La prise en compte du temps

Les partenaires, afin de garantir la réussite du partenariat, se doivent de s'arrêter un moment pour apprendre à se connaître et à fonctionner ensemble. Il est primordial de « *respecter le rythme de chacun, aller à la rencontre de l'autre et faire les éventuelles mises à niveau nécessaires lorsqu'il y a incompréhension* » (Teike-Lüthi ; Gallant, 2007 : 69). Ce point représente souvent une difficulté pour les éducateurs et éducatrices. En effet, si l'on se réfère à notre propre pratique, les éducatrices et éducateurs sont souvent tentés de donner des outils aux parents, sans prendre le temps de comprendre leur vision de la situation, ce qui a déjà été mis en place à la maison...etc.

5. Méthodologie

Nous avons déjà évoqué précédemment le terrain privilégié pour notre recherche, nous allons à présent définir l'échantillon et la méthode de collecte de données que nous avons utilisé.e.s.

5.1. Échantillon

Il n'existe naturellement pas de modèle type de familles touchées par l'AEMO. Ainsi, ce dernier intervient aussi bien auprès de familles monoparentales que nucléaires. La mesure peut toucher des individus de toutes origines, qu'ils soient Suisses, étrangers, ou encore requérants d'asile, et de toutes classes sociales, qu'ils viennent d'un milieu dit défavorisé, aisé ou dans la moyenne. Nous n'avons donc pas fixé de déterminants de genre, de la classe sociale ou d'origine lorsque nous avons réfléchi à notre échantillonnage.

Puisqu'il nous était impossible, en raison des règles de confidentialité, d'obtenir les coordonnées de familles suivies par une mesure AEMO, nous avons demandé aux éducateurs et éducatrices de l'AEMO de Monthey et de Sion de parler de notre recherche aux familles auprès desquelles ils ou elles interviennent, et de demander leur accord pour que nous puissions les contacter. Ainsi, nous avons eu accès à trois familles pour réaliser nos entretiens. Nous avons toutefois choisi, au départ, de n'interroger que des familles dont la mesure réalisée avec l'AEMO était achevée. De cette manière, nous pensions que les interviewé.e.s se sentiraient plus libres de raconter leur relation avec l'éducateur ou l'éducatrice. Face au silence des familles suite à nos demandes d'entretien, nous avons décidé d'élargir cet échantillon. Nous avons alors fait parvenir notre demande à toutes les familles, que celles-ci soient encore dans la mesure ou l'aient achevée. Nous avons donc rencontré trois mères, dont une seule avait terminé la mesure. Les deux autres étaient, quant à elles, en fin de mesure.

Nous n'avons pas un échantillon type de familles, car nous n'avons interrogé que celles qui ont accepté de participer à notre recherche. Si notre appel concernait initialement les deux parents ayant participé à la mesure, dans la réalité, nous n'avons eu affaire qu'aux mères. De plus, celles que nous avons interrogées élevaient seules leur(s) enfant(s). Nous avons donc réalisé des entretiens avec trois mères, un éducateur et deux éducatrices. Nous ne jugeons pas important que ces familles correspondent à un modèle unique, puisque notre recherche tend à soulever les différentes expériences vécues à travers la mesure et ne se base pas sur des critères de genre, de culture, d'âge ou de classes sociales.

Ci-dessous la description des personnes appartenant à l'échantillon famille :

Nom	Sexe	Statut	Enfants	Lieu d'entretien	Instance ayant mandaté la mesure
Mère 1 (M1)	Femme	Divorcée, compagnon	6 enfants	Domicile, salon,	OPE
Mère 2 (M2)	Femme	Divorcée, seule	3 enfants	Domicile, salon	Conseillée par le réseau de l'enfant (médecins,...)
Mère 3 (M3)	Femme	Seule	1 enfant	Domicile, terrasse	Conseillé par le CDTEA

Concernant l'échantillon professionnel.le.s, nous avons interrogé deux éducatrices et un éducateur.

Nom	Sexe	Durée d'exercice	Lieu
Éducateur 1 (E1)	Homme	1 an	Bureau AEMO
Éducatrice 2 (E2)	Femme	14 ans	Médiathèque
Éducatrice 3 (E3)	Femme	15 ans	Bureau AEMO

5.2. Méthode de collecte de données

Comme méthode de collecte de données, nous avons choisi d'effectuer des entretiens semi-directifs avec les trois familles et trois éducateurs ou éducatrices volontaires. Cette méthode est idéale, car elle permet de relever l'évolution qu'ont connue les individus durant l'application de la mesure et ainsi de comprendre le processus de ces changements. Elle met également en évidence l'expérience subjective des interviewé.e.s et leur permet de donner un sens aux situations qu'ils ou elles ont vécues. Par cette méthode, nous pouvons donc étudier un problème précis, par exemple, l'impact de la contrainte sur les professionnel.le.s, sur les bénéficiaires ainsi que sur la relation d'aide. L'entretien est la méthode idéale, car il nous permet de comprendre le déroulement d'un phénomène ou d'un processus :

« Quant aux résultats visés, l'enquête par entretien ne peut prendre en charge les questions causales, les « pourquoi », mais fait apparaître les processus et les « comment ». [...] L'entretien relève la logique d'une action, son principe de fonctionnement. [...] L'entretien déroule le cours des choses, propose les éléments contenus dans les phénomènes étudiés, leurs composants, et non pas leur contenant, ni leur enveloppe ; les rationalités propres aux acteurs, celles à partir desquelles ils se meuvent dans un espace social, et non pas ce qui les détermine à se mouvoir dans cet espace social » (Blanchet ; Gotman, 1996 : 41).

L'entretien semi-directif permet d'obtenir les réponses dont nous avons besoin, tout en laissant l'occasion aux interviewé.e.s de parler ouvertement et spontanément, et donc de partager librement des informations complémentaires. Il faut toutefois veiller à ne pas trop s'éloigner des thèmes de la recherche.

Cette méthode a tout de même ses limites. Tout d'abord, il est important d'instaurer une relation de confiance, car si l'interviewé.e ne se sent pas à l'aise, il ou elle renoncera à dévoiler certains éléments et l'entretien perdra de sa richesse. De plus, il faut bien avoir conscience que, parler d'une expérience personnelle à des inconnu.e.s, n'est pas une tâche aisée. Parfois, de peur d'être mal jugé.e par l'enquêteur ou l'enquêtrice, l'interviewé.e peut donner des réponses toutes faites, généralisées ou celles qu'il ou elle pense devoir fournir. C'est pourquoi il était important que nous essayions de faire ressembler le plus possible l'entretien à une conversation et d'essayer de ne pas le mener comme un interrogatoire.

Il fallait donc établir une relation de confiance tout en gardant une distance professionnelle. Nous devons donc faire preuve d'empathie, de patience, d'écoute, de respect et d'attention. Il était également nécessaire de faire attention à ne pas influencer les réponses des interviewé.e.s à travers nos questions et à rester neutres, ce qui n'était pas toujours évident. Ce travail fut également difficile pour nous, en tant qu'enquêtrices, car nous ne possédions que très peu de pratique dans la conduite d'entretien. Nous n'avions pas expérimenté ce type de rencontres avec des pères et mères et devions apprendre à gérer nos propres émotions, notre insécurité et d'inévitables imprévus.

Lors de l'analyse, nous avons tenté de prendre en compte les différents biais que nous avons relevés, le contexte dans lequel l'entretien a été réalisé et de s'assurer du sens que donnaient les interviewé.e.s à leurs dires pour ne pas livrer de mauvaises interprétations. Nous devons, de plus, nous assurer en tout temps de respecter les droits et la dignité des personnes interviewées, de leur garantir l'anonymat ainsi que la confidentialité des données recueillies.

Nous avons décidé de réaliser ces entretiens à deux. Nous étions d'avis que cette méthode nous permettrait de garder un fil conducteur et d'éviter de nous laisser entraîner dans la conversation. En effet, ces entretiens représentaient un challenge de taille pour nous deux, en raison de notre manque d'expérience en la matière. Nous pensions également que cette méthode nous permettrait de mieux gérer la durée de l'entretien et également de couvrir toutes les questions du canevas d'entretien réalisé pour l'occasion. Nous avons choisi de réaliser le premier en duo et de faire ensuite un bilan pour décider de la suite. Notre première expérience s'est révélée très intéressante et surtout très enrichissante. Réaliser un entretien à deux permet aussi de partager ses points de vue et de bénéficier des compétences de chacune. De plus, nous étions deux personnes à prêter attention à l'interrogée et pouvions offrir une écoute de qualité. De cette manière, nous avons pu, l'une ou l'autre, rebondir sur certaines questions en fonction de nos connaissances, mais aussi de nos propres représentations ou vécu. Dans l'un des entretiens, par exemple, nous avons dû adapter nos questions à la compréhension de la personne et notre propre expérience du travail social s'est révélée utile. D'un autre côté, lorsque l'une d'entre nous se laissait emporter par les propos de la personne interviewée, l'autre pouvait revenir à la question initiale. Nous avons alors décidé de continuer à réaliser nos entretiens de cette manière. Pour finir, cette méthode était sécurisante pour nous. Nous pouvions nous appuyer l'une sur l'autre et passer le relai. Nous sommes persuadées, au terme de cette recherche, d'avoir choisi la « bonne solution ».

5.3. Enjeux éthiques et biais

Afin de respecter l'anonymat des personnes interviewées et de pouvoir avoir accès à notre échantillonnage, nous avons décidé au départ, de rédiger une lettre (cf. annexe A), à leur intention, expliquant notre problématique, ainsi que le bien-fondé de ces entretiens. Dans cette lettre figurait également les conditions des dits entretiens : respect de l'anonymat des participants, utilisation des données uniquement pour la recherche. À travers celle-ci, nous donnions le choix aux membres des familles de nous contacter en leur laissant nos coordonnées. Nous l'avons donnée aux professionnel.le.s de l'AEMO et ceux-ci se sont chargés de la transmettre aux familles qu'ils ou elles avaient rencontrées. Ainsi, nous avons identifié un premier biais dans la récolte de données. En effet, nous avons pris conscience, à ce moment-là, que les professionnel.le.s, en choisissant les familles auxquelles ils allaient transmettre notre lettre effectuaient déjà, consciemment ou inconsciemment, un premier tri. Il est difficile de penser que les éducateurs ou éducatrices prendraient contact avec des familles dans lesquelles la collaboration se serait très mal déroulée. Puis, il est possible que les familles aient accepté de nous recevoir en raison des bonnes relations qu'elles entretenaient avec les éducateurs ou éducatrices.

Suite à l'envoi de notre lettre, nous n'avons reçu aucune nouvelle des familles et la question suivante s'est alors posée : comment les relancer et dans quelles conditions ? Nous avons donc discuté avec les éducateurs et éducatrices afin d'entendre leur point de vue sur la question et de comprendre les raisons du silence des familles. Pour éviter de connaître les noms de celles qui répondraient à notre appel, le personnel de l'AEMO a d'abord refusé de nous transmettre les coordonnées des familles, laissant ainsi le soin aux familles de prendre contact avec nous. Il pensait aussi que, de cette manière, les membres de la famille seraient libres de participer ou non à la recherche. Certains professionnel.le.s nous ont aussi fait part des craintes de ces derniers et dernières, de devoir raconter, à nouveau, leur arrivée à l'AEMO et leur histoire de vie.

Nous avons donc décidé de laisser les éducateurs et éducatrices relancer les familles, en demandant à ces dernières la permission de nous transmettre leurs coordonnées. De cette manière, nous pouvions directement expliquer aux volontaires le contenu des questions, et les rassurer vis-à-vis de leurs craintes. De plus, cela nous laissait la possibilité d'expliquer aux parents qu'ils étaient libres de participer ou non aux entretiens et que, rien de ce qu'ils feraient ne serait retransmis aux professionnel.le.s. Cependant, nous n'avons pas pu gérer la manière dont les professionnel.le.s ont recontacté les familles et nous tenons à stipuler qu'il est possible que les familles interrogées se soient senties quelque peu contraintes de participer à notre entretien, car fortement encouragées par leurs éducateurs et éducatrices, même si elles avaient toujours le choix d'accepter ou non. Peut-être avons-nous donc également eu recours, inconsciemment, à la contrainte dont nous avons longuement parlé durant ce travail.

Au début de chaque entretien, nous garantissions aux familles l'anonymat. Cependant, les interviewées ne se sont peut-être pas senties totalement en confiance pour dire tout ce qu'elles pensaient vraiment et n'ont peut-être pas révélé toutes les difficultés qu'elles ont traversées. Étant donné que notre échantillon représentant la

famille est constitué de femmes, nous avons conscience que les points de vue des hommes et des enfants ne sont pas représentés.

Le fait de recevoir deux personnes pour un entretien pouvait être quelque peu intimidant pour les personnes interrogées, cependant nous n'avons pas senti qu'elles étaient déstabilisées par ce détail. Nous trouvons qu'elles étaient toutes très à l'aise, très ouvertes et qu'elles se confiaient beaucoup. Dans l'ensemble, les entretiens étaient fluides, mais parfois nous n'étions pas au clair sur qui allait intervenir pour lancer la question suivante.

Malgré le fait que nous avons un guide d'entretien, nous avons toujours essayé de faire en sorte que l'entretien se déroule sous forme de conversation. Nous posions les questions en utilisant ce que nous racontaient les personnes, afin d'éviter de passer d'une question à une autre sans véritable lien entre elles. Nous devons parfois trouver des stratégies pour encourager le discours de certaines personnes qui avait tendance à émettre des réponses très brèves. Il arrivait aussi, au contraire, que nous devions nous imposer pour réorienter le discours de certain.e interviewé.e qui avait tendance à beaucoup parler et parfois à s'éloigner du sujet. Nous pensons notamment au premier entretien que nous avons effectué avec une professionnelle et dont le discours était difficile à cadrer, d'autant plus que nous n'avions jamais pratiqué cet exercice auparavant.

Nous nous sommes rendu compte avec les familles que nos questions étaient parfois formulées de manière trop complexe, car nous étions trop influencées par notre langage professionnel. Nous devons parfois les reformuler pour bien nous faire comprendre.

Nous devons nous demander pourquoi ces personnes ont accepté d'être interrogées et garder à l'esprit qu'un tel récit n'est pas objectif. En effet, elles ont parfois tendance à sélectionner ce qui leur semble le plus significatif et peuvent parfois être dans le déni de toutes difficultés.

Concernant les familles, nous avons réalisé chaque entretien au domicile de celles-ci. Nous aimerions, de ce fait, relever que nous avons dû mener l'un de nos entretiens en présence de l'un des enfants de la famille. Pour nous, cet élément a constitué un biais puisque nous ne sentions pas totalement libres de dire ce que nous voulions, car nous savions que l'enfant écoutait. Cependant, sa présence n'a pas nui à la liberté de parole de la mère puisqu'elle s'est énormément ouverte et a pu, vraiment, nous confier beaucoup de choses. Lors d'un autre entretien, il est arrivé que des membres de la famille viennent temporairement s'intéresser à notre présence ce qui, parfois, créait des pauses dans le discours de l'interrogée. Toutefois, en général, se rendre au domicile de la personne nous a permis de bénéficier d'un environnement calme, propice à l'entretien et sécurisant pour les interrogées.

Concernant les éducateurs et éducatrices, nous avons mené deux entretiens aux bureaux AEMO dont le climat était très calme et bénéfique pour l'entretien. Le troisième a eu lieu à la médiathèque de Martigny. L'environnement était très bruyant et donc pas très adéquat, particulièrement pour l'enregistrement. Nous avons dû nous déplacer plusieurs fois dans le bâtiment pour être moins dérangées, ce qui a énormément séquencé la conversation.

Nous avons pris en compte, pour notre recherche, les deux biais suivants cités par l'anthropologue français Olivier de Sardan (1995) dans un article sur la production de données en anthropologie.

Subjectivité

Notre subjectivité peut représenter un des grands biais de notre recherche. En effet, avant même d'aller sur le terrain pour enquêter, nous avions toute sorte d'idées préconçues, soit sur le travail des professionnel.le.s, soit sur la façon dont les familles vivent l'intervention de l'AEMO. Il était parfois difficile pour nous de remettre en question les paroles des éducateurs et éducatrices. Parfois lors de nos interviews, il arrivait qu'inconsciemment, nous essayions de faire émerger chez la personne un discours contenant nos idées. Le fait de travailler à deux nous a permis de remédier à ce problème et d'être plus objectives.

Représentativité

Nous avons interrogé trois professionnel.le.s et trois mères de famille, nous ne pouvons donc affirmer que le résultat de notre enquête représente le point de vue de tous les professionnel.le.s travaillant en milieu ouvert et de toutes les familles, d'autant plus que nous avons seulement eu contact avec des mères. Les informations recueillies tiennent du point de vue personnel et il est très probable que d'autres personnes partagent une autre vision sur la question.

6. Restitutions des données et analyse des résultats

Notre question de recherche comprenant deux hypothèses principales, nous avons choisi de les traiter séparément, en suivant toutefois la même logique. Dans un premier temps nous avons restitué, sur la base des entretiens, les données nous semblant les plus pertinentes. Dans cette partie, nous avons volontairement séparé les points de vue des familles et des professionnel.le.s afin de pouvoir les croiser dans l'analyse. Nous avons par conséquent regroupé sous deux chapitres les dires des familles et ceux des professionnel.le.s interrogé.e.s. Ceux-ci contiennent généralement plusieurs sous-thèmes en fonction des sujets abordés lors des entretiens.

Puis, dans la partie analyse, nous avons repris chaque sous-thème en confrontant les points de vue des professionnel.le.s et des mères. Nous avons alors pu les interpréter à la lumière des différentes théories traitées dans la première partie de notre recherche.

Pour terminer, nous avons repris nos deux hypothèses principales et les avons comparés avec les résultats de la recherche afin de les vérifier ou non. Ces deux parties nous ont ensuite permis de répondre à notre question de recherche.

6.1. Hypothèse 1

6.1.1. Restitution des données : propos des mères

Hypothèse 1 : *Loin d'être un processus normé qui suit son cours, la « bonne application » d'une mesure de contrainte dépend d'un certain nombre de facteurs subjectifs. Ceux-ci peuvent, soit favoriser son « bon déroulement », comme c'est le cas pour la confiance et la transparence entre le ou la professionnel.le et les bénéficiaires, soit lui nuire lorsque la contrainte elle-même crée un obstacle à la communication ou quand les représentations de ce qu'est une « bonne parentalité » sont trop différentes entre les un.e.s et les autres.*

Représentations des éducateurs et éducatrices

Pour la mère M3, l'âge de la personne, son style vestimentaire décontracté et son attitude diffèrent de l'image qu'elle se faisait d'une éducatrice. L'apparence et le feeling ont donc joué un rôle important lors des premières rencontres : « Là, c'était vraiment une personne qui me correspondait. ». Elle nous confie qu'elle imaginait davantage recevoir une éducatrice à l'image de « Super Nanny ¹¹ », qui allait lui imposer des règles et un cadre : « très directif », « la règle qui tape sur les doigts », et cela ne la réjouissait pas. Ses représentations ont pourtant évolué comme elle l'exprime

¹¹ Nous faisons ici référence à une célèbre émission de télé-réalité filmant une femme qui intervient, à domicile, auprès des parents en difficultés avec leurs enfants

ici : « Dès le moment où je me suis rendu compte qu'elle n'était pas là pour me juger, que vraiment elle m'a fait comprendre qu'elle était là pour m'aider, que ça prendrait le temps que ça prendrait [...], c'est là où je l'ai vraiment prise comme une alliée, comme mes béquilles, comme le mode d'emploi et que mes craintes ont disparu. ».

Les représentations de la mère M3 ont encore évolué après quelques mois, elle a plutôt perçu l'éducatrice comme une aide et comme une ressource : « Non, moi, je l'ai vraiment pris comme on prend un dictionnaire en fin de compte. Pour moi c'était comme un mode d'emploi. C'est-à-dire, ben voilà, je suis un mode d'emploi vivant. Vous avez tels soucis, je vais vous dire moi, en tant que mode d'emploi, pourquoi un moment ça ne marche pas. » Pour elle, il était nécessaire : « [...] d'avoir l'humilité de se dire : on a un professionnel en face qui est neutre, qui voit la situation pas de manière affective, donc il faut être capable d'entendre les choses et puis de les accepter. ».

L'éducateur a surtout représenté pour la mère M2 celui qui lui a donné l'impulsion pour pouvoir changer sa manière de fonctionner : « C'est comme un tremblement de terre on va dire. C'est comme si quelqu'un vous tremblait... » « Maintenant il faut vous réveiller et avancer malgré ce qu'il se passe ! » »

Importance du genre

Pour ce thème, nous souhaitons signaler qu'aucune de ces mères n'a souhaité changer de professionnel.le au cours de la mesure (il est possible de demander un changement d'intervenant.e dans les cas où la relation ne fonctionne vraiment pas) et que deux mères sur trois ont ainsi rencontré un homme et la dernière une femme.

Dans le cas de la mère M3, tout comme dans celui de la mère M1, le fait que l'intervention soit conduite par un homme ou une femme n'avait aucune importance. C'était plutôt la personnalité, le « feeling » avec la personne qui primait.

Cependant, selon le parent M2, le genre de l'intervenant.e a eu une influence puisqu'elle exprime avoir préféré recevoir un homme plutôt qu'une femme. Elle confie également ses réticences par rapport au fait qu'une femme vienne chez elle, même si elle ne sait pas expliquer d'où elles lui viennent : « Je pense que j'ai préféré un homme. Je pense qu'avec une femme ça aurait pas passé ».

Perception de la contrainte

La mère M3 avait différentes craintes, notamment qu'on vienne la juger. Le fait qu'elle connaisse ses forces et ses limites lui a permis de prendre la mesure de manière positive, comme un soutien, une aide, lui donnant les réponses qui lui manquaient : « [...] j'ai la mentalité de me dire qu'en tant que parent, même si on est sensé pouvoir faire énormément de choses, on n'est pas sensé pouvoir tout faire. Voilà, c'est comme pour tout dans la vie, y a des choses face auxquelles on est impuissant et qu'on est pas justement la bonne personne, peut-être pour amener les choses. »

On peut voir que pour les mères M2 et M3, le fait d'observer des résultats, qu'elles aient pu rapidement sortir de la situation dans laquelle elles étaient, leur a permis de considérer la mesure comme utile et bienfaisante.

« [...] petit à petit, en discutant avec la personne, j'ai réussi à faire des choses que j'aurais pas pu faire avant. Par exemple, les rendez-vous, je les oublie plus. Pourtant il m'avait dit : « oui on va fixer un super calendrier », et après on s'est dit ce calendrier, on en a plus besoin ! C'est ce qui était génial [...]. » M2.

« Le fait que l'éducatrice soit là, ça me légitime aussi auprès de l'école. C'est-à-dire, je suis pas face à un parent qui fait rien, je fais tout, mais mon problème il est quand même là [...]. Ça nous légitime par rapport à la société, je fais ce qu'il faut, laissez-nous juste le temps » M3.

Elles nous confient également que, même s'il n'y avait pas eu de contrainte, elles auraient tout de même cherché de l'aide, bien conscientes qu'elles étaient dépassées par la situation.

Les mères M1 et M 2 ont toutes les deux été soulagées d'apprendre qu'un éducateur ou une éducatrice interviendrait à leur domicile :

« Moi ça m'a soulagée. Je me suis dit peut-être que lui pourra faire quelque chose. Ça serait bien. Parce que mon fils de 12 ans ne voulait pas aller à l'internat. » M1

« Pour moi, ce n'était pas un choc d'avoir un éducateur qui est là pour nous, pour les enfants. Au contraire, c'était plus une aide, parce que c'était un soutien. [...]. Ce n'était pas un désastre, au contraire ! C'était un plaisir de pouvoir avoir quelqu'un, un soutien de l'extérieur, de voir aussi différemment les choses ». M2

Mais elles disent tout de même qu'il fût difficile de demander ou d'accepter de l'aide :

« D'un côté, je n'avais pas le choix. [...]» C'est vrai que pour une maman c'est dur de demander de l'aide, parce qu'on dirait qu'on est faible, qu'on n'arrive pas à s'en sortir toute seule. Après, ça a changé, parce que l'éducateur a bien expliqué « non vous êtes une bonne mère, mais un enfant comme ça qui souffre, on ne peut rien faire. Faut un coup de main c'est tout ». [...]» M1

« Pour moi c'était un soulagement. Ils avaient décidé un éducateur, ils avaient décidé un tuteur aussi, c'est tout des choses qui m'ont soulagée. Pour le tuteur, j'étais pas contente, mais voilà. [...] Et puis d'un coup on se réveille et on se dit : mais mon Dieu en fait ils avaient raison de mettre tout ça en place. » M2

Rencontres à domicile : intrusion dans l'intimité ?

La venue à domicile de l'éducateur ou éducatrice ne semble pas représenter une difficulté pour les mères interrogées :

« [...] le fait d'être chez moi c'est mon territoire, je me sentais plus à l'aise même si on s'était vu ailleurs. » M3

« Pour moi c'est mieux, parce qu'avec le petit, ben, j'ai pas besoin de le mettre un peu partout, trouver une maman pour le garder. Ça c'est clair, pour moi c'est plus facile qu'il vienne à la maison.». M1

« Parce que c'est plus facile, moi j'ai pas besoin de bouger. Pour l'instant j'ai pas de permis. Avant j'avais le permis. Et puis, pas besoin de trouver un endroit neutre. Je veux dire : il y a les quatre murs, il y a personne qui nous entend. Pour moi c'était ok, y a pas de problème. »
M2

Les enjeux d'une relation entre professionnel.le et parents

Le fait d'avoir du feeling avec cet éducateur et de sentir qu'il était honnête a permis à la mère M1 de lui faire confiance. Pour elle l'honnêteté est importante pour travailler avec des familles.

À propos de ce qui est important chez un éducateur, la mère M2 a relevé l'ouverture et la transparence :

« Pour moi, ce qui est important c'est qu'il soit « cool », de pouvoir parler normalement, même si on a peut-être des différences d'âge, de pouvoir parler comme « des amis », mais ça ne peut jamais être comme des amis. Mais de pouvoir en toute liberté, sans avoir peur, de ce qu'il va dire ailleurs. »

Cette dernière attache également une grande importance à la franchise dans sa relation avec l'éducateur : « On n'a pas mis de règles, mais ont été directement francs tous les deux. [...] Même si moi, en tant que maman, j'avais fait des bêtises alors c'était de lui dire oui voilà j'ai fait ça et ça. Maintenant c'est comme ça. Maintenant je dois faire quoi pour réparer ? C'est ça qui était bien, je n'avais pas la peur, parce que j'ai fait une bêtise, de dire : mon Dieu, mais comment je vais lui transmettre tout ça ? »

La mère M1 a apprécié que l'éducateur lui parle gentiment et ne lui dise pas tout ce qu'il faut faire, mais plutôt qu'il propose des choses. Selon cette dernière, l'éducateur représentait, pour elle, quelqu'un de confiance, un confident. Mais pas seulement. Pour elle, il était également « une ressource et un soutien parce que chaque fois que ça allait pas il était là ».

La mère M3 nous confie, quant à elle, que le fait que l'éducatrice la déculpabilise lui a permis d'avancer et d'être plus à l'écoute de ce que proposait la professionnelle. Elle a également apprécié, dans la relation, le fait que l'éducatrice ait à la fois relevé ses difficultés, tout comme ses réussites. « [...] autant on nous montre ce qui va pas, mais on a aussi le côté qui justement vous tape dans l'épaule : « vous avancez, regardez tout ça c'est positif, ok il reste du travail mais vous avancez ». Et c'est ça en fin de compte. C'est ce que je dis, moi c'est presque devenue comme une amie en fin de compte, une confidente.

Pour la mère M2, c'est vraiment d'accepter la venue de l'éducateur qui permet de collaborer : « Déjà, depuis le début, moi je pense que, si on accepte qu'on a un éducateur qui vient à la maison, on a déjà l'esprit un peu plus ouvert. Ça veut dire qu'on est d'accord de collaborer avec une personne « inconnue » et de pouvoir dire toutes les choses. Mais pour ce faire, elle nous confie qu'il est important que le feeling passe.

Pour les mères M1 et M2, la présence de l'éducateur ou éducatrice leur a permis d'avoir plus confiance en elles : *« Parce qu'au début, c'est comme si je nageais. Et maintenant, depuis qu'il est là, je suis un peu plus solide, un peu plus...un peu plus forte voilà ! »*

« De pouvoir s'exprimer et d'avoir la personne en face qui vous comprend, qui est là pour vous soutenir, qui vous accompagne dans différentes choses. [...] ça apporte la confiance en soi-même beaucoup plus facilement que si on est seule. »

Parentalité et éducation : regard des interrogé.e.s

Nous avons questionné les familles sur l'influence du fait que les professionnel.le.s aient eux-aussi des enfants.

Selon les mères M1 et M3, cela donne d'avantage de légitimité à l'intervenant.e :

« [...] parce que, en tant que parent, on sait très bien qu'un éducateur, même avec ses propres enfants, il a beau connaître toute la théorie, quand on est impliqué affectivement, on peut avoir des moments où on ne gère pas. Et c'est ça qui fait du bien. [...] c'est ce genre de choses-là qui nous déculpabilisent totalement. Et on se sent mieux compris ». M3

« Parce que lui il a des enfants. Donc il sait ce que c'est. Parce que, quelqu'un qui n'a pas d'enfants, ne peut pas comprendre une maman qui a des enfants ». M1

Quant à la mère M2, cela n'avait pour elle aucune importance bien qu'elle n'ait pas donné pas plus d'explications à ce sujet.

Nous avons ensuite questionné leur vision de la parentalité et de la notion de « bon parent ». Les mères possèdent des opinions très diverses :

« C'est élever comme il faut ses enfants, bien cadrer. Pour moi, un bon parent, c'est de faire en sorte que l'enfant puisse bien continuer la route, si vous voulez.. [...] C'est de dire, de faire des règles, c'est tout des petits trucs. C'est comme ça qu'on arrive à cadrer un enfant. » M1

« Un bon parent c'est celui qui fait tout pour son enfant. Et le fait de demander de l'aide c'est l'être. Et ça, ça valorise. » M3 Elle ne sait toutefois pas si l'éducatrice partageait la même vision mais son point de vue étant pris compte cela n'a pas eu, selon elle, un impact sur leur collaboration.

« Le problème c'est qu'il faut leur dire non et leur apprendre pourquoi le non existe. [...] Donc, pour moi, le fait d'avoir des limites pour des enfants, c'est de marquer une liste, d'aider la maman, de faire la vaisselle, de faire les lits le matin. C'est aussi leur apprendre à vivre correctement. [...] Après on n'a pas des bons et des mauvais parents. Tous les parents sont des bons parents. Après chacun a sa vision [...]. » M2

Obstacles et difficultés identifiées

La mère M1 a trouvé très difficile d'entendre les mots d'un des professionnels, lors de la première rencontre avec l'éducatrice : *« Et nous on donne tout ce qu'il faut. Mais bon, c'est vrai que, pour finir, on a peur de cet enfant et on sait plus où aller, on nage un peu [...]. Parce que le psychiatre qui dit à une maman, devant l'enfant de 12 ans et devant tout le monde : « On dirait une petite fille de 16 ans, vous savez pas vous occuper de cet enfant », l'estomac il tourne ».*

Dans le cas de la mère M3, il a été difficile d'être remise en question dans son rôle de parent : *« On se sent entre guillemets, je vais pas dire une mauvaise mère... mais quand vous avez l'impression de le faire et que vous le faites pas, ben c'est terrible d'avoir quelqu'un qui vous dit : vous avez fait faux ».*

6.1.2. Restitution des données : propos des professionnel.le.s

Identifications et représentations des familles et du rôle de l'éducateur ou éducatrice

Pour l'éducatrice E2, son rôle est assez clair : *« Pour moi, c'est un travail qui se fait au sein des familles. On est appelé quand il y a des difficultés. [...] ça peut être familial, social, scolaire et notre but, c'est quand même de permettre aux gens de trouver une harmonie dans la façon de vivre ensemble. ».*

La professionnelle E3 indique que son travail : *« [...] est vraiment de permettre aux gens de reprendre du recul, de réidentifier où ils ont les ressources. De se reconnecter vraiment à leurs compétences, à leurs ressources et puis à les mettre en place de plus en plus, à les rassurer. Permettre à l'enfant de continuer à vivre dans son cadre familial, avec ses parents et éviter un placement en institution. »*

L'éducateur E1 relève les nombreuses attentes des familles vis-à-vis de son intervention : *« Souvent, c'est des familles qui sont passées par plein de choses, qui ont déjà essayé plein de choses, et qui, voilà, sont un peu désespérées aussi du système qui est autour d'elles. »*

Il nous expliquera également, plus tard dans l'entretien, que les mères sont fréquemment dans le vague, quant à la manière dont ils vont travailler ensemble : *« Après, il y a des gens qui attendent un peu cette image qui nous colle à la peau de « Super Nanny ». Donc, souvent, ben ils sont là et ils attendent à quel moment je vais édicter les règles de la famille. Donc je vais les décevoir (rires), en tout cas à ce premier entretien. [...] ils ne savent pas, ils sont un peu perdus de pas savoir comment on va travailler. ». Et pour remédier à cela, il indique : « Je les rejoins en leur disant que j'en ai aucune idée (rires). Mais voilà de l'idée effectivement qu'on prenne un petit moment pour apprendre à se connaître et comprendre comment on fonctionne l'un et l'autre. »*

Les représentations de la famille vont, selon la professionnelle E2, plutôt dépendre d'autre chose : *« Moi je pense que la représentation qu'ils ont de nous dépend beaucoup de la façon dont on leur a présenté les choses avant notre première rencontre à l'OPE. Et là, c'est clair que, des fois, il y a l'agent de contrôle. [...] Des fois, il y a vraiment le soutien qui est mis en avant. Ça dépend ».*

Pour l'éducateur E1 et l'éducatrice E3, il est important de limiter les informations sur la famille avant de la rencontrer, afin d'éviter les préjugés.: *« Pour moi le facilitateur, c'est de faire très attention à mes préjugés parce qu'on arrive justement après, c'est là où j'essaye de limiter dans la mesure du possible les informations ».*

Cependant, l'intervenante E3 semble avoir besoin d'une certaine quantité d'informations sur la famille avant de débiter le travail : *« Il y a quelques informations types [...], juste situer la constellation familiale, qui c'est qu'il y a dans cette famille. [...] Donc on sent assez vite, au cours d'un téléphone, qu'est-ce qui a déjà été fait, qui interviennent, quels sont les autres membres de réseau, qu'est-ce qu'il y a eu comme mesure, quel était dans les grandes lignes le parcours qui a amené à cette demande de mesure. [...] qu'est-ce que les gens pensent de cette mesure [...] ».*

Pour la professionnelle E2 non plus il n'est pas essentiel d'avoir des informations sur la famille avant de la rencontrer. Elle n'est toutefois pas réticente à ce que l'assistant.e social.e. lui en donne lorsqu'elle lui transmet le dossier.

Importance du genre

L'éducateur E1 nous avoue qu'il a conscience que le fait d'être un homme a une influence sur sa pratique et peut parfois, pour les mères, représenter une difficulté relationnelle : *« Sinon, je travaille quasiment exclusivement avec des mères et leurs enfants. Le père, il est toujours présent. Après, ben forcément, je suis un homme, donc j'ai une sensibilité par rapport à ça, donc j'essaye très rapidement de les inclure là dedans. Mais dans le mandat, tel qu'il nous est donné, ben voilà, souvent c'est les enfants de. Donc le mandat il est centré sur les enfants, mais on donne souvent le nom de la personne qui a la garde ».*

L'éducatrice E2 exprime que les pères s'impliquent souvent moins que les mères dans la mesure : *« C'est vrai, qu'en principe, les mamans sont plus collaborantes. Pour elles, c'est plus logique de collaborer, le papa c'est plus difficile. Après, il y a l'AS de l'OPE qui est à l'origine de la demande et si lui, il voit toujours les deux parents, c'est vrai que c'est évident qu'on a plus accès au papa ».*

Perception de la contrainte

Nous pouvons observer que, pour le travailleur E1, la contrainte est indissociable de l'aide et donc du soutien à la parentalité : *« [...] mais je pense qu'il y aucune aide qui peut être donnée sans contrainte. Forcément, ben vu que c'est pas des gens qui sont demandeurs, ils viennent pas chez un thérapeute, ben quelque part, il y a une contrainte. Quelle qu'elle soit, même pour les familles qui voient très rapidement du sens, y a une contrainte ».*

Selon ce dernier, la contrainte est finalement déjà présente dans la famille, avant même l'intervention d'un professionnel : *« Il y a une contrainte qui est très forte chez eux. [...] c'est que l'enfant va pas bien et que ça péjore leur situation familiale. [...] la difficulté est en soi une contrainte. Donc idéalement ce qu'on veut c'est de se débrouiller par soi-même, c'est pas avoir besoin d'aide. Donc en ça, pour moi, la contrainte elle existe déjà ».*

Il reconnaît toutefois que la contrainte a toujours une influence sur la relation : *« Il y a toujours un départ avec beaucoup de réserve, beaucoup de retenue. [...] Même dans les familles où on sait qu'il y a une demande déjà plus ou moins clarifiée, il y a toujours une phase, pour moi, qui est une phase de résistance. »* Elle ne représente cependant pas pour lui un obstacle, au contraire : *« [...] la contrainte, ça nous donne le fil conducteur qui va nous permettre de dire : voilà on va évaluer en fonction de ça. Donc pour moi, la contrainte c'est pas un problème en soi ».*

Pour l'éducateur E1 et l'éducatrice E3, le fait de nommer la contrainte représente un facilitateur, tout comme le fait d'être transparent vis-à-vis de sa relation avec le mandant.

« Mais après moi, je vais redire ça : mais finalement ce qu'on me demande à moi, c'est de contrôler que vous alliez bien et que finalement y a une évolution. Ce que je vais pouvoir retransmettre moi c'est : comment vous avez évolué. [...] Et toujours avec le souci là d'être transparent. De dire : qu'est-ce que je retransmets ? À quel moment ? On en discute. » E1

« Je pense qu'il faut être au clair car on est dans un contexte particulier lorsqu'il y a une contrainte. [...] Je pense que c'est pas forcément problématique de travailler dans ce contexte-là, mais il faut se poser quelques questions. Il faut en être conscient et faut renommer les choses. Si on fait semblant qu'on n'est pas dans la contrainte, je trouve qu'on est dans des choses tordues et pas claires et ça va pas aller quoi. » E3

Selon l'éducatrice E2 la contrainte peut constituer un avantage pour la collaboration : *« C'est facilitateur. [...] Je dirai : la contrainte elle n'est pas aussi forte dans toutes les situations, mais je pense que ça aiguillonne, ça force à faire. [...] pour moi c'est une sécurité. [...] la contrainte, le mandat, oblige les AS de l'OPE d'avoir des objectifs très clairs. Donc finalement, moi, j'ai l'impression qu'on porte plus nous sur les épaules, quand il y a pas la contrainte. »*

Toujours selon elle, l'aide contrainte est plus facilement acceptée lorsque le problème vient uniquement, pour les parents, du jeune : *« Ils se sentent moins impliqués parce que c'est le jeune qui dysfonctionne. [...] et arriver à leur faire comprendre qu'il y a les copains à l'extérieur, mais qu'il y a peut-être que, si on arrive à remettre des règles de vie au sein de la maison, ça pourrait être meilleur. »*

Selon la professionnelle E3, dans la plupart des cas, les familles sont preneuses, malgré la présence de la contrainte. Parfois, par envie que la relation se passe bien. *« Quelquefois, c'est clairement mis comme une contrainte par une autorité de protection. Il y en a c'était une condition pour le retour des enfants dans la famille. Moi, j'ai clairement le sentiment que, dans la plupart du temps, c'est négocié, proposé. Et les gens sont, dans la majorité des cas, preneurs. Ils peuvent être preneurs aussi, parce qu'ils sentent qu'ils ont besoin de faire leurs preuves, pour qu'on leur fasse confiance ».*

Elle exprime aussi que la contrainte peut toujours être douloureuse même si la famille est demandeuse : *« Quand c'est mal vécu, je pense qu'on ne peut pas faire l'impasse de cette question-là. Je pense que ça vaut le coup de vérifier systématiquement, parce qu'étonnamment, même quelquefois quand ça semble être bien vécu, ça l'est pas forcément. Parce que les gens peuvent être très demandeurs et quand même mal vivre la contrainte [...] Et qu'on a pas forcément envie qu'on nous l'impose, mais qu'en même temps, on est dans une réalité où on est en souffrance et on a envie de sortir de cette souffrance, on a envie d'aller vers un mieux-être ».*

Dans le cas où les familles ne sont pas preneuses de la mesure l'éducatrice E3 indique qu'elle les renvoie à l'autorité : *« C'est-à-dire qu'on peut jouer sur ces hiérarchies. C'est-à-dire que c'est pas nous qui décidons. [...] « Si vous ne voulez pas de cette mesure, on retournera vers l'assistante sociale pour dire que vous ne voulez pas de cette mesure » ».*

Pour elle, l'absence de contrainte ne changerait pas foncièrement la manière dont elle travaille avec les familles puisque pour elle : *« qu'il y ait contrainte ou pas, que les gens viennent spontanément chez nous pour nous voir ou soient très demandeurs, c'est la même démarche, c'est le même travail ».*

Pour l'éducateur E1, la contrainte a parfois une influence sur son rôle : *« Là j'en ai une par exemple, où la contrainte est très forte de l'OPE. Et puis, la maman, elle met les pieds contre les murs. Elle veut pas, elle veut pas que je vienne. Là je pars dans autre chose, je suis dans la contrainte. J'exécute un travail qui m'est demandé, donc je dois venir contrôler. [...] Et c'est là où je dis, des fois, ça prend du temps de passer d'un mode d'opposition, à quelque chose qui est plus centré sur qu'est-ce qu'elle a besoin. Donc là, j'arrive à joindre gentiment l'intérêt de l'OPE, mon intérêt à travailler, et surtout les intérêts de la famille ».*

Rencontres à domicile : intrusion dans l'intimité ?

Le professionnel E1 pense que le fait de se rendre au domicile des familles est plus pratique pour elles : *« Souvent c'est des familles qui ont un système d'aide social autour qui est juste gigantesque, entre les psys des enfants, leurs psys à eux, les médecins... Donc, souvent, ils ont un planning très chargé. [...] Au départ, c'est de l'intrusion. Il y a souvent la peur aussi qu'on vienne fouiller, découvrir ou regarder des choses qu'ils n'ont pas très envie de montrer ».*

L'éducatrice E2, relève également que les rencontres à domicile soulagent les familles : *« [...] bon ils sont aussi soulagés souvent qu'on aille à la maison, parce que ça veut dire qu'ils n'ont pas besoin de se déplacer, puisqu'ils n'habitent pas forcément à Sion par exemple, pour les familles dont je m'occupe. ».*

L'éducatrice E2 explique toutefois que si les familles acceptent de la recevoir à domicile, c'est souvent selon leurs propres conditions : *« Après, moi j'ai eu une situation et on en riait avec l'AS parce que c'était un appartement, c'était imposé la mesure d'AEMO, très clairement. Et on en riait parce que je suis toujours allée à domicile, je suis toujours restée dans le hall. Et je n'ai jamais été ailleurs que là ».*

L'éducatrice E3 nous confie recevoir parfois les familles au bureau même si elle souligne l'importance d'aller au domicile pour mieux saisir leur quotidien : *« On travaille sur le territoire des gens. C'est-à-dire chez eux, dans le sens où ce n'est pas une question de contrôle, mais plutôt d'être au plus près de leur réalité et de leur quotidien. [...] ».*

Quelquefois si ça fait du sens on peut se voir au bureau, parce qu'il faudrait un terrain un peu neutre, entre deux parents, par exemple, qui sont séparés, ou pour être dans un autre contexte de discussion qu'à la maison ».

Les enjeux d'une relation entre professionnel.le et parents

Plusieurs éléments influenceront, selon l'éducatrice E2, des éléments de sa relation avec les bénéficiaires: *« Ça dépend beaucoup du style de relation qu'ils ont avec l'AS de l'OPE. Il y en a qui leur font plus peur que d'autres. C'est pas forcément lié à la personne, mais ça peut-être : qu'est-ce qui fait qu'il y a eu ce signalement à l'OPE ? Et puis, en même temps, comme c'est un entretien où le cadre va être posé, ben voilà des fois ils osent pas trop dire. [...] Ils nous regardent un peu, ils ne savent pas trop. D'autres fois, il y en a qui vont tout de suite créer le contact avec nous et ça va se passer. On sent qu'il y a moins d'appréhension quoi ! On est facilement acceptés ».*

Pour l'éducateur E1, le début de la relation est à soigner : *« Après, je leur dis comment je m'appelle, que j'ai des enfants. Et je leur dis : vous pouvez aussi vous permettre de me poser des questions. Après c'est un peu l'idée de, voilà d'être en confiance. [...] Pour moi, c'est celle qui mérite le plus de temps. Après...souvent, on peut y aller un peu plus franco avec certains. On peut les brusquer [...] Il y a beaucoup à apprendre je trouve de leurs expériences de l'aide sociale. [...] Souvent, ça conditionne aussi notre arrivée quoi ! ».*

À propos de ce qui facilite la collaboration, la professionnelle E2 nous explique : *« Donc je vais plutôt commencer par les écouter et essayer de comprendre et tout. [...] Moi j'essaie d'être attentive à, dès le départ, provoquer un changement. Parce que c'est vrai que, si on vient et qu'on ne fait que discuter et qu'il ne se passe rien pour eux, et qu'entre les rencontres il se passe non plus rien. Et bien ça ne va pas aller quoi ! ».*

Dans un deuxième temps, elle indique que le cadre qu'elle pose va jouer un rôle : *« [...] je pense que les situations où on va régulièrement, où on arrive à avoir le rythme d'une fois par semaine, c'est là qu'on peut bien faire une accroche avec les gens ».*

L'éducatrice E3 identifie plusieurs facilitateurs dans la relation : *« [...] plus on va nommer les choses de façon claire et honnête, plus ça va être source de soulagement et ça va être facilitateur. [...] je pense qu'il y a vraiment tout ce qui est écoute, permettre aux gens de nommer, d'identifier les émotions, tout ce travail sur le débriefing sur les émotions. ». Elle relève également l'importance d'être à l'écoute de soi : « C'est-à-dire, quand je suis moi bien et que je commence à être stressée dans l'entretien, je dois m'écouter. [...] Je prends soin de moi, mais parce que ça me donne aussi des indicateurs ».*

Elle évoque aussi la nécessité d'avoir conscience de son rôle d'éducatrice : *« Ce qui est facilitateur, c'est d'être au clair dans son rôle, sa fonction et qui je suis. Je suis éducatrice. Je suis pas la thérapeute de la mère. [...] Je suis là pour m'assurer, pour vous aider à vous centrer, ensemble, sur les besoins de vos enfants. Ça, c'est ma fonction. Donc, voilà, ça fait partie de la posture ».*

Parentalité et éducation : regard des interrogé.e.s

Nous avons demandé aux professionnel.le.s si le fait d'être parent influençait leur pratique. Selon l'éducateur E1 et l'éducatrice E3, leur expérience de parent influence leur manière d'intervenir, d'être et de considérer les parents :

« [...] quand j'arrive dans une famille, je suis moi, tel que je suis, que j'ai été constitué par mon histoire. Donc quelque part, ben oui, d'avoir des enfants, ce qui change beaucoup c'est que je suis très tolérant. Que je sais que finalement entre la méthode éducative qu'on retrouve des fois dans certains livres, qu'on a l'impression que c'est presque un mode d'emploi, et puis la réalité, ben y a juste un fossé quoi. [...] je suis très humble devant la tâche des parents, donc je sais que c'est pas... c'est pas facile ». E1

« C'est une chose qui se travaille en formation. Qu'on soit clair avec ce qui nous appartient, ce qui appartient à l'autre. Nos références éducatives sont pas forcément la vérité [...], ce que je suis en train de projeter de mes propres références éducatives sur les valeurs éducatives, sur cette famille qui a peut-être pas les mêmes valeurs. [...] Ça veut pas dire que, si on a pas d'enfants, on est mauvais éducateur. Mais qu'on est plus proche de la réalité, on sait ce que c'est ». E3

La professionnelle E2 se rattache à son expérience avec des jeunes bénéficiaires : « Bon, moi j'ai pas d'enfants. Mais, par contre, j'ai travaillé pendant plus de 15 ans en institution avec tous les âges. [...] j'ai des expériences sur lesquelles je peux m'appuyer comme je peux. [...] Je fais un travail dans ma manière de le dire. Parce que je suis pas sûre qu'on entende l'expérience des autres, quand on n'est pas bien et qu'on ne sait plus comment y faire ».

Nous avons ensuite questionné leur vision de la parentalité et de la notion de « bon parent » :

« C'est de se différencier des enfants. S'il fallait généraliser ou trouver une phrase, pour moi, je pense que, différencier ça veut dire : identifier l'enfant comme un être individuel qui a sa responsabilité, qui a sa part d'autonomie et de dépendance. [...] L'enfant, il est dans une évolution, on va dire : standard, normal. Chercher les limites, c'est son job. Donner une réponse, c'est celui des parents ». E1

« Pour moi, c'est quelqu'un qui doit être capable de poser des règles à ses enfants. Des règles qui ne sont pas fluctuantes selon l'humeur ou le moins fluctuante possible. Et régulières, qu'elles soient toujours là. Après, il y a la capacité à percevoir les besoins des enfants et à y répondre. Ça c'est essentiel. Et je pense que, ce qui facilite bien aussi, c'est d'être capable de parler de ses émotions [...]. Après faut aussi savoir lâcher. Ça c'est aussi une compétence qu'un parent doit avoir ». E2

« [...] un parent qui va pouvoir se centrer sur les besoins de son enfant, qui va pouvoir assumer l'encadrement quotidien. Pas toujours parfaitement, pas toujours avec la même patience, mais être dans une marge acceptable ». E3

À propos de ces différentes représentations et de leur influence sur sa pratique, l'éducatrice E2 nous livre : « Mais moi je crois que, dans ces moments-là, je change ma représentation pour aller vers eux. Après, c'est là où, s'il y a des choses qui me choquent, je reviens sur les besoins de l'enfant. [...] Et moi je peux tout à fait admettre qu'il y a d'autres façons de faire. Après, moi, je me dis juste, au niveau de l'enfant, de ses besoins et de la protection. C'est ce qui fait que je vais revenir 10x sur la chose, essayer de faire évoluer un petit peu, ou pas ».

Pourtant, elle nous confiera plus tard dans l'entretien : « Après c'est de dire : mais comment je fais, hein ? À partir du moment où j'ai un papa qui me dit que les enfants doivent obéir à la première fois qu'on dit les choses. Je vais devoir, je vais essayer de faire bouger ça. Et après si j'arrive pas, ben... je crois que je vais continuer d'essayer de faire bouger ».

Elle exprime également que ce ne sont pas vraiment les différences de visions de la parentalité qui jouent un rôle, mais les différences de valeurs éducatives.

Pour le professionnel E1, chaque famille possède sa propre « culture familiale » : « [...] moi j'aime bien travailler sur l'idée de la culture familiale. Parce que, dans chaque famille, indépendamment de savoir s'ils sont d'origine X ou Y [...] Ils ont une culture, ils ont manière d'identifier justement, ce qui est important pour eux. On pourrait parler de valeur. Mais bon, je travaille pas vraiment là-dessus. Je travaille sur qu'est-ce qui est important pour eux ».

Ces cultures familiales, ne posent pas de problème pour l'éducateur E1, lorsqu'elles sont questionnées et utilisées : « Si j'entends par exemple, dernièrement la maman qui me dit : « Je lui ai donné une gifle. » Je veux dire, pour moi, ça me heurte dans ma vision de l'éducation. Je dis, la seule chose que je peux faire c'est de reformuler : « Mais c'est quoi, qu'est-ce que vous attendez de la portée d'un acte comme ça ? » Donc, je vais les requestionner à partir de ce que je ressens ».

Les différentes visions ne représentent pas non plus pour la professionnelle E3 une difficulté : « La façon de faire, pour moi c'est égal. C'est des valeurs, des préférences familiales. [...] Ce qui est important, c'est qu'on soit d'accord sur qu'est-ce qu'on est en train de passer comme message. Qu'on soit au clair sur quoi on met l'importance. Après, si ça va trop loin, des histoires de violence de corrections physiques, y a la loi, la référence, le rappel de la loi ».

Obstacles et difficultés identifiés

L'éducateur E1, tout comme l'éducatrice E3, déclare qu'une des grandes difficultés, pour les professionnel.le.s comme pour les familles, réside dans la gestion du réseau :

« Souvent, on s'aperçoit, quand on rentre dans les familles, qu'il y a énormément de choses autour et que chacun fait son petit bout de boulot et qu'il y a très peu de connexions. [...] Donc quelque part, je pense que s'il devait y avoir une forme de maltraitance, ou de contrainte, c'est au niveau de la masse du réseau. Et c'est vraiment dans le cumul de demandes que je pense que, des fois, on est très peu attentifs quoi. » E1

« Il faut s'assurer qu'on travaille avec le réseau parce que, souvent, dans la contrainte il y a des signalements de toutes sortes, il y a pas que ces trois partenariats-là. Il y a le médecin, le pédiatre, il y a l'école et, peut-être, un thérapeute. Donc c'est s'assurer constamment qu'il n'y a pas des décalages qui se créent, et ça c'est un gros job, une grosse vigilance à avoir. Qu'on soit sur la même longueur d'onde, qu'on ait la même compréhension des choses [...] ». E3

Quant à l'éducatrice E2, elle identifie deux obstacles principaux : « (1) [...] les gens qui se remettent pas en question, qui sont des fois accrochés à leur colère contre l'OPE. S'ils n'arrivent pas à bouger, on va pas pouvoir réellement faire du bon travail. (2) La maladie, dans le sens où elle annihile un peu la personnalité. [...] ».

Dans certains cas, les parents sont amenés à participer financièrement à la mesure¹², ce qui peut aussi constituer selon l'éducatrice E2 une difficulté supplémentaire : « Après c'est vrai qu'il y a des gens qui rechignent à participer financièrement [...] Alors après c'est, ou on les renvoie discuter, ou on retourne auprès de l'AS de l'OPE. Maintenant, c'est vrai que je pense qu'une grande majorité des familles dans lesquelles on va, participent ».

Pour le professionnel E1 il est parfois difficile de garder une distance professionnelle, mais ne pas se laisser envahir par ce qui est dit constitue un impératif dans son travail.

6.1.3. Analyse et interprétation des résultats

Nous tenons à rappeler ici que nous avons interrogé uniquement des familles monoparentales, composées de mères élevant seules leur.s. enfant.s. Pour des questions pratiques et de syntaxes, nous parlerons ici de « famille » bien que nous sommes conscientes que nous évoquons des individus vivant sous un même toit, mais susceptibles d'avoir des avis différents. De plus, le terme famille recouvre dans cette étude uniquement des familles monoparentales avec des mères cheffes de famille. Pour réaliser cette analyse, nous avons décidé de croiser les points de vue entre les professionnel.le.s et les mères.

Représentations et rôle des différentes parties

Pour analyser ce thème, nous nous sommes arrêtées sur les représentations des mères concernant la profession d'éducateur ou d'éducatrice, puis sur celles des professionnel.le.s concernant les familles et sur leur propre conception de leur métier. Nous avons ensuite cherché à définir quel impact ces représentations pouvaient exercer sur le « bon déroulement » de l'application de la mesure.

Lorsque nous analysons les représentations concernant la profession d'éducateur ou d'éducatrice, l'image de « Super Nanny » apparaît souvent. Les familles s'imaginent alors quelqu'un de très directif, ce qui représente une difficulté au début de la collaboration. En effet, celles-ci ont beaucoup d'attentes et de peurs vis-à-vis de la manière d'intervenir du ou de la professionnel.le et peinent à se représenter son rôle. Les parents peuvent alors avoir tendance à adopter l'une de ces deux réactions :

¹² C.F 4.2.1 Service d'Action Educative en Milieu Ouvert, Fonctionnement.

- Soit ils restent en retrait, attendant que l'éducateur ou l'éducatrice leur donnent toutes les solutions.
- Soit ils refusent d'entrer en relation et s'opposent à l'intervention, craignant le jugement du ou de la professionnel.le ou qu'on ne leur impose des règles trop rigides.

Pour éviter que les bénéficiaires n'adoptent l'une de ces attitudes, l'éducateur ou l'éducatrice doit prendre un temps avec eux pour redéfinir son rôle, ainsi que l'objectif de la mesure.

Nous avons pu observer que, même dans les cas où, au départ, ces craintes étaient conséquentes, les familles ont fini par poser un regard positif sur les professionnel.le.s et les considérer comme une aide, un soutien ou encore un guide.

Les éducateurs et éducatrices que nous avons interrogé.e.s semblent avoir tous et toutes une conception différente de leur rôle. Cela s'explique notamment par leurs parcours professionnels et personnels divers. Il s'agit, pour certain.e.s, de permettre aux parents de prendre conscience de leurs ressources et de renforcer leurs compétences¹³, afin de préserver un cadre familial adapté pour l'enfant et d'éviter un éventuel placement. Pour d'autres, il s'agit avant tout de permettre à la famille de retrouver une harmonie et de garantir un bon vivre ensemble.

Le discours des éducateurs et éducatrices, quant à la manière de se représenter les familles avant de les rencontrer, semble contradictoire. En effet, les intervenant.e.s. expriment ne vouloir que peu d'informations concernant les familles dans lesquelles ces derniers et dernières vont intervenir. Ainsi, ils et elles évitent d'être influencé.e.s par l'expertise des autres professionnel.le.s (AS¹⁴ par exemple) et gardent la possibilité de se faire leurs propres premières impressions sur les bénéficiaires. Cependant, dans la réalité, nous pouvons observer que les éducateurs et éducatrices reçoivent quantité d'informations de l'AS concernant les familles, et en demandent également un certain nombre avant d'intervenir.

Importance du genre

Les protagonistes de notre enquête n'ont, en général, eu affaire qu'à une personne de l'un ou l'autre sexe lors de l'intervention des services sociaux. Nous avons donc conscience qu'en les questionnant sur leur éventuelle préférence entre un éducateur ou une éducatrice comme interlocuteur ou interlocutrice, nous ne pouvons obtenir qu'une réponse à la portée relative, tenant plus des représentations que de l'expérience. Les mères ont souvent de la peine à imaginer ce qu'aurait donné une collaboration avec un homme plutôt qu'avec une femme ou vice-versa, mais quel que soit le sexe de l'éducateur ou de l'éducatrice, elles semblent surtout attacher de l'importance au feeling qu'elles ont avec le ou la professionnel.le.

Les entretiens ont permis de relever que les éducateurs et éducatrices de l'AEMO travaillent plus souvent avec les mères que les pères. De manière générale, les professionnel.le.s trouvent les mères plus collaborantes que les pères, généralement

¹³ C.F 7.4.3 Perspectives de recherche

¹⁴ Pour rappel, A.S : Assistant.e.s sociales et sociaux

en retrait dans l'intervention, comme plus largement, dans l'éducation de leurs enfants. Nous l'avions d'ailleurs supposé lorsque nous avons abordé la question du genre et de la parentalité¹⁵. De plus, les professionnel.le.s interviennent, le plus souvent, dans des familles monoparentales avec une femme cheffe de famille. Les pères sont donc d'autant plus absents durant la mesure, puisqu'ils ne vivent pas au domicile où a lieu l'intervention.

Dans un service tel que l'AEMO, le fait d'être un homme peut représenter un atout comme une difficulté. En effet, l'éducateur interrogé nous confie être sensible à la place des pères, à leurs rôles dans la famille, et cherche à tout prix à l'inclure dans l'intervention, non pas par respect des directives de l'AEMO, mais parce que cela fait partie de ses propres valeurs. Il observe cependant que les mères ont besoin d'un temps d'adaptation lorsqu'elles doivent collaborer avec un homme.

Perception de la contrainte

Pour analyser les résultats concernant ce thème, nous devons considérer un facteur important. En effet, le fait que les familles interrogées soient toutes en fin de mesure et que celle-ci se soit bien terminée, influence la manière dont elles considèrent, aujourd'hui, avec du recul, la mesure et la contrainte. En effet, nous pouvons observer qu'elles nous les présentent de manière très positive et qu'elles ont de la peine à se remémorer les difficultés qu'elles ont rencontrées, notamment au début de la mesure. Nous pensons, par conséquent, que l'image de la mesure qu'elles nous décrivent ne correspond pas tout à fait à ce qu'elles ont vécu.

Nous constatons que, malgré certaines craintes, le fait de bénéficier d'aide peut être très positif pour certaines mères. En effet, certaines considèrent qu'une fois qu'elles se sentent dépassées par la situation, leur rôle de parent implique également de chercher une ressource extérieure et de reconnaître ses limites. Nous mettons cependant en doute ces propos, car il a été parfois difficile pour les mères d'accepter l'intervention de certain.e.s professionnel.le.s dans leur vie ou de faire une demande d'aide. Le fait d'être contraintes de suivre une mesure semble cependant, au début, être toujours vécu douloureusement. Elles sentent leurs compétences de mères remises en question, tout comme leurs valeurs et leur mode d'éducation. Elles se retrouvent alors confrontées à ce qu'elles ont « fait de faux » et éprouvent beaucoup de culpabilité, même chez les personnes demandeuses de l'aide. Toutefois, au fil du temps, elles expriment que la présence du ou de la professionnel.le fût, pour elles, un soulagement. Nous pouvons constater que ce changement de perception, concernant la mesure et la contrainte, dépend beaucoup de l'évolution de la situation. Plus la famille constate rapidement des résultats et une amélioration de sa situation, plus vite elle considère la présence de l'éducateur ou de l'éducatrice comme aidante.

Nous pouvons constater que la contrainte influence clairement la relation entre professionnel.le.s et bénéficiaires. En effet, les familles sont souvent réticentes et peinent à faire confiance à cette personne inconnue qui vient chez elles. Elles connaissent toutes, au début, une phase de résistance plus ou moins longue. Les professionnel.le.s préfèrent alors parler de cette contrainte, la nommer afin de

¹⁵ C.F 4.1.2 Parentalité, Genre et homoparentalité

pouvoir avancer. Certains auteur.e.s ne partagent pas cet avis, c'est le cas notamment du psychologue Claude Seron ainsi que du psychologue et psychothérapeute belge Jean-Jacques Wittezaele qui déclarent que : « *construire une relation de confiance où l'utilisateur pourra s'autoriser à formuler une demande d'aide à l'égard du Centre semble être la préoccupation des intervenants. Rendre évidente la contrainte pourrait constituer un obstacle important à la « révélation » d'un client.* » (1991 : 200). Hardy semble partager cet avis :

« Dans le cadre de l'aide contrainte, le rapport de pouvoir entre l'autorité et la personne qui y est soumise, par le fait qu'elle devrait adhérer à la décision contraignante et donc (dé)nier la contrainte (« Je ne demande pas de l'aide parce que vous ne m'y contraignez pas »), doit rester clandestin. Éclairer celui-ci est souvent perçu comme compromettant plus encore le vœu d'adhésion. Si l'enjeu est clarifié et la relation de pouvoir manifeste, il devient plus illusoire encore que la personne puisse se conformer uniquement sur base de sa propre volonté et non par simple soumission ou calcul » (2012 : 118).

Lorsque la famille ne dépasse pas cette phase de résistance, les éducatrices et éducateurs utilisent souvent la hiérarchie comme outil. En effet, le fait de renvoyer les parents au mandant, figure d'autorité, permet de sortir de la confrontation directe. Tant que les parents refusent de se faire aider, il est impossible, pour les éducateurs et éducatrices de travailler. Il est donc impératif de faire émerger chez eux la demande d'aide. Il faut qu'ils reconnaissent leur difficulté et aient envie de se faire aider.

À travers les propos des professionnel.le.s, nous pouvons constater que les familles semblent souvent preneuses de la mesure, mais qu'il est difficile de définir si cette attitude relève du besoin de faire leur preuve auprès du mandant ou d'une réelle volonté de s'impliquer dans la mesure. Nous pouvons faire ici un lien avec le parallèle entre aide contrainte et injonction paradoxale¹⁶ d'Hardy.

Les mères relèvent toutes que, si elles n'avaient pas été contraintes de suivre la mesure, elles auraient tout de même sollicité l'aide d'un.e professionnel.le, car leur situation devenait trop difficile à vivre. Cependant, ces propos nous questionnent. En effet, deux mères sur trois semblaient déjà à bout et dépassées par leur situation, mais n'ont toutefois pas demandé d'aide. Nous ignorons si cela est dû au fait qu'elles n'ont pas osé demander ou au fait qu'elles ne savaient pas vers qui se tourner.

Pour les professionnel.le., la contrainte est nécessaire pour pouvoir intervenir auprès des familles. Elle représente un moteur pour l'intervention et ils et elles ne pourraient pas travailler sans. Les intervenant.e.s considèrent que, sans le recours à une mesure d'aide contrainte, ils et elles ne seraient jamais amené.e.s à intervenir dans les familles. La contrainte semble également constituer un filet de sécurité et un facilitateur dans l'intervention. En effet, si la contrainte est nommée, elle permet de poser le cadre de la collaboration, de définir ce qui va être travaillé et comment, et de garder un fil conducteur tout au long de la mesure.

¹⁶ C.F 4.3.1 Contrainte, L'aide contrainte, La double contrainte

Rencontres à domicile, intrusion dans l'intimité ?

Même si les professionnel.le.s pensent que le fait de se rendre au domicile des bénéficiaires peut être vécu comme une intrusion, nous pouvons constater que, pour les mères, ce n'est jamais vécu comme une contrainte. Même si cela se révèle intimidant au départ, être sur leur territoire semble plus pratique, plus sécurisant et permet de garantir une meilleure confidentialité. De plus, les parents pouvant décider de les recevoir à leurs propres conditions disposent d'un certain contrôle. Pour les éducateurs et éducatrices, se rendre au domicile des familles leur permet d'accéder à une meilleure vision du contexte familial.

Les enjeux d'une relation entre professionnel.le et parents

Plusieurs éléments permettent que la relation entre professionnel.le.s et bénéficiaires se déroule bien. Il semble important de déculpabiliser les parents face à la situation problématique vécue. Souvent, les éducatrices et éducateurs ont tendance à relever les difficultés des familles. Celles-ci nous expriment qu'elles ont également besoin qu'ils et elles pointent ce qui va bien. Toutefois, elles relèvent l'importance de l'honnêteté et de l'écoute. Ces éléments semblent également primordiaux pour les professionnel.le.s interrogé.e.s. Les mères insistent sur le fait que l'éducateur ou l'éducatrice doit faire preuve de transparence quant à ce qui est transmis au mandant. Ces éléments semblent selon les familles être vraiment essentiels à la collaboration. Nous les avons d'ailleurs relevé au chapitre partenariat de notre cadre théorique¹⁷, même si nous comprenons aujourd'hui qu'ils s'étendent à toute relation de collaboration. Cependant, nous constatons durant les entretiens que les éducateurs et éducatrices ne se permettent pas toujours de tout dire aux familles, préférant se confier ailleurs, ce qui nous questionne quant à la qualité de la transparence au sein de la relation. Les professionnel.le.s interrogé.e.s nous ont tous et toutes dit décider, avec la famille, du contenu de leur évaluation et de leur rapport, transmis ensuite au mandant.

Il semble également important pour les mères de pouvoir faire des choix quant à la manière d'intervenir et aux objectifs de la mesure. De leur côté, les éducateurs et éducatrices prennent un temps avant d'intervenir dans les familles pour réfléchir à leur identité professionnelle et à leur rôle. Cette phase de réflexion semble très importante pour eux et elles et permet de garder une distance professionnelle avec les bénéficiaires.

Parentalité et éducation : regard des interrogé.e.s

Avoir soi-même des enfants en tant qu'intervenant.e.s AEMO semble globalement représenter un atout, aussi bien pour les mères que les professionnel.le.s. En effet, les professionnel.le.s disent se sentir plus proches de la réalité et des difficultés que représente l'exercice de la parentalité et plus tolérants, empathiques, vis-à-vis des mères. Celles-ci le ressentent. Elles leur accordent ainsi plus de légitimité et se sentent mieux comprises. Cependant, nous trouvons important de stipuler que les mères interrogées ont toutes rencontré des professionnel.le.s ayant un ou plusieurs

¹⁷ C.F 4.3.4 Partenariat, Les enjeux du partenariat

enfants, ce qui constitue, pour nous, un biais. En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que si la mesure s'était bien déroulée avec un.e intervenant.e sans enfant, ces résultats auraient été différents.

Les différentes visions de la parentalité ne semblent pas représenter en soi, selon les professionnel.le et les bénéficiaires, une difficulté dans la relation. En effet, les intervenant.e.s attachent de l'importance au fait d'avoir une discussion avec les parents sur ce qui est important pour eux dans l'éducation de leur.s enfant.s et de conduire l'intervention en fonction des éléments qui en ressortent. Cette manière de faire est d'ailleurs très appréciée des mères interrogées.

Cependant, en analysant les entretiens, nous nous sommes aperçues que les professionnel.le.s semblent tout de même se retrouver, parfois, dans l'impossibilité d'accepter ou de comprendre certains actes éducatifs. C'est le cas si ceux-ci vont à l'encontre de la loi par exemple. Dans ces cas-là, les éducateurs et éducatrices réagissent d'abord afin de protéger l'enfant et imposent certaines limites aux parents. D'un autre côté, nous observons que, lorsqu'il y a des différences de valeurs éducatives entre les professionnel.le.s et les bénéficiaires, cela peut représenter une réelle difficulté. L'importance de ce conflit peut, dans certains cas, directement influencer la collaboration. En effet, si la différence entre les valeurs de chacun.e est mineure, les professionnel.le.s vont prendre le temps de discuter avec les bénéficiaires, afin d'en comprendre le sens, tenter de se rejoindre ou de trouver un compromis. Cependant, si le conflit est trop important, c'est généralement l'opinion des professionnel.le.s qui va primer sur celle des bénéficiaires.

Lorsque nous demandons aux mères à quoi correspond le fait d'être « un bon parent ¹⁸ », nous entendons beaucoup parler de « *poser un cadre* » et de « *mettre des limites* » aux enfants. Nous pensons cependant que leurs réponses étaient influencées par la mesure et par ce que leur ont dit les intervenant.e.s. Pour les professionnel.le.s, « être bon parent » c'est être à l'écoute des besoins de l'enfant et avoir conscience de son développement, tout en lui posant des limites et des règles fixes.

Obstacles et difficultés identifiées

Pour les professionnel.le.s, la gestion du réseau constitue une des difficultés majeures. En effet, le travail en réseau n'est visiblement pas encore assez développé et, par conséquent, les éducateurs et éducatrices ont du mal à collaborer efficacement avec l'entier des intervenant.e.s gravitant autour de la famille. Ce dysfonctionnement va représenter une difficulté supplémentaire pour la famille qui risque de se retrouver noyée sous la quantité de demandes émanant des différent.e.s intervenant.e.s du réseau.

¹⁸ Cette notion de « bon parent » fait aujourd'hui débat. Un ouvrage récemment paru explique ce qu'elle signifie, son évolution, les normes qu'elle induit : Martin Claude (dir.), (2014), «Être un bon parent : Une injonction contemporaine», Rennes : Presses de l'EHESP, Lien social et politiques

Les professionnel.le.s éprouvent des difficultés à travailler avec des personnes ne se remettant pas en question vis-à-vis de leur fonctionnement. Cependant, cette remise en question semble, pour les mères, très difficile et douloureuse à réaliser. En effet, cela revient, selon elles, à s'entendre dire qu'elles ont tout fait faux, alors qu'elles ont le sentiment d'avoir fait de leur mieux, avec leurs propres ressources.

Dans certains cas, les parents peuvent être amenés à participer financièrement aux frais de la mesure. Nous réalisons, après l'analyse des entretiens, que cette demande peut amener les parents à être plus réticents, voir à refuser de participer à la mesure.

6.1.4. Vérification de l'hypothèse 1

Pour conclure cette première hypothèse, nous allons la vérifier en reprenant les points les plus importants ressortis durant l'analyse et en comparant avec nos idées de départ. Nous avons divisé cette vérification en deux sous thèmes : premièrement les facilitateurs d'un « bon déroulement » de la mesure et, en second lieu, les obstacles et difficultés.

Facilitateurs

Nous avons émis l'hypothèse que la confiance entre professionnel.le et bénéficiaire facilitait le « bon déroulement » de la mesure. Suite aux entretiens, nous nous sommes aperçues que la franchise et l'honnêteté facilitent l'instauration d'une relation de confiance entre les deux parties et ainsi le « bon déroulement » de la mesure. La transparence entre intervenant.e et mères a elle aussi été évoquée comme un facilitateur mais il reste parfois difficile pour les professionnel.le.s de s'y tenir.

Nous pouvons également relever que déculpabiliser les parents, les écouter et souligner le positif dans leurs actes éducatifs permettent d'établir une bonne relation et constituent donc des facilitateurs dans le déroulement de la mesure. Il semble aussi important de laisser des espaces de choix et d'inclure les parents dans les prises de décisions.

Avant d'enquêter sur le terrain, nous pensions que le fait que les intervenant.e.s se rendent au domicile des familles constituait un obstacle important pour la relation. En effet, nous trouvions que cela s'avérait intrusif et violait en quelque sorte l'intimité de la famille. Cependant, en interrogeant les personnes, nous nous sommes aperçues que le fait que les éducateurs et éducatrices se rendent à domicile constitue un facilitateur. En effet, les parents se sentent en sécurité et mieux protégés au niveau de la confidentialité et disposent d'un certain pouvoir, car se trouvant sur leur territoire. De plus, recevoir chez eux semble plus pratique. Toutefois, les bénéficiaires peuvent, au début, se montrer un peu sur la retenue, car il n'est pas évident de recevoir un.e inconnu.e chez soi.

Obstacles et difficultés

Un des obstacles que nous avons identifiés réside dans la clarté du rôle de l'intervenant.e. En effet, si celui-ci n'est pas clairement expliqué aux familles, nous nous rendons compte que celles-ci sont confuses et ont des attentes complètement décalées de la réalité du rôle de l'éducateur ou éducatrice. La relation s'instaure donc dans un flou qui crée de l'inconfort chez les deux parties.

Nous étions convaincues que, si les parents et les intervenant.e.s possédaient des visions différentes à propos de la parentalité, ces désaccords constitueraient des obstacles. Après avoir enquêté sur le terrain, nous pouvons à présent stipuler que ce ne sont en réalité pas ces conceptions différentes qui représentent un obstacle, mais plutôt les différences de valeurs, lorsqu'elles ne sont pas discutées. Les professionnel.le.s nous expriment également qu'il est difficile de collaborer avec les bénéficiaires, lorsque ceux-ci ou celles-ci ne se remettent pas en question.

Nous avons écrit dans notre hypothèse que la contrainte nuisait au « bon déroulement » d'une mesure d'aide. Pourtant, nous pouvons à présent contester ces propos. En effet, il semblerait que la contrainte peut faciliter le déroulement de la mesure. Pour les professionnel.le.s, elle leur sert de fil conducteur, elle leur permet de ne pas devoir tout assumer, de pouvoir s'appuyer sur une hiérarchie et de bénéficier d'un cadre clair tout au long de la mesure. De plus, sans contrainte, les intervenant.e.s ne pourraient probablement pas travailler, car les familles ne solliciteraient pas leur aide et leur isolement se poursuivrait au détriment des enfants.

Pour les parents, même si le début de la mesure est toujours vécu douloureusement, car leurs compétences, leur mode d'éducation et leurs valeurs sont remis en question, ils ou elles finissent souvent par profiter de l'aide qui leur est proposée. Les bénéficiaires connaissent, toutefois, une phase de réticence avant de s'impliquer dans l'intervention. De plus, ils ont besoin de constater des résultats, des changements au niveau de la situation, avant de considérer la présence de l'intervenant.e comme utile ou nécessaire pour eux. Avec du recul, les mères sont souvent contentes et soulagées que cette aide leur ait été imposée, car elle fût, pour elles, très bénéfique. Puis, certaines d'entre elles n'auraient peut-être jamais émis une demande d'aide de leur propre gré. Cependant, certaines familles, non représentées dans notre échantillon, peuvent ne jamais accepter cette contrainte et refuser toute mesure. La contrainte peut donc également être très mal vécue et constituer un obstacle à la collaboration entre les professionnel.le.s et les bénéficiaires.

Nous pouvons constater que, pour que la contrainte ne soit pas un obstacle, il est important de la nommer, mais aussi de faire émerger la demande d'aide chez les bénéficiaires, de faire en sorte qu'ils ou elles désirent cette aide et la considèrent en définitive comme pouvant être bénéfique pour eux ou elles. La manière dont est vécue la contrainte par les familles dépend également fortement de leurs attentes de départ et de la façon dont elles considèrent leur situation. Si elles ont conscience d'être démunies et désireuses d'une quelconque aide, elles seront plus preneuses lors de l'intervention de l'éducateur ou l'éducatrice. Dans le cas contraire, les bénéficiaires auront besoin de plus de temps pour pouvoir l'accepter.

Nous ne pouvons pas nous prononcer au sujet de l'influence du genre dans la relation professionnel.le et bénéficiaire. En effet, nous n'avons pas bénéficié de suffisamment d'entretiens pour répondre à cette question, qui, selon nous, mériterait une enquête approfondie.

Nous tenons à revenir ici sur l'absence quasi-totale des pères dans notre recherche. En effet, nous pouvons constater que les pères ne sont pas représentés dans les propos des professionnel.le.s et des mères, ainsi que dans notre échantillon de recherche. Cela s'explique notamment par le fait que nous avons uniquement rencontré des mères cheffes de famille. Les professionnel.le.s indiquent rencontrer plus généralement des mères et relèvent la difficulté d'impliquer les pères dans la mesure même lorsque ceux-ci sont présents au domicile familial. Nous pouvons en conclure que cet élément peut également constituer un obstacle au « bon déroulement » de l'application de la mesure.

Reprenons, à présent, notre hypothèse de départ : *« Loin d'être un processus normé qui suit son cours, la « bonne application » d'une mesure de contrainte dépend d'un certain nombre de facteurs subjectifs. Ceux-ci peuvent soit favoriser son « bon déroulement », comme c'est le cas pour la confiance et la transparence entre le ou la professionnel.le et les bénéficiaires, soit lui nuire lorsque la contrainte elle-même crée un obstacle à la communication ou quand les représentations de ce qu'est une « bonne parentalité » sont trop différentes entre les un.e.s et les autres. »*

Suite à notre analyse, nous pouvons confirmer qu'il existe des facteurs qui favorisent le « bon déroulement » de la mesure. La transparence en est un, mais nous pouvons aussi citer la franchise, l'honnêteté, l'écoute. Nous pensons également au fait de déculpabiliser, de laisser des espaces de choix et de relever les actions positives des bénéficiaires.

Concernant la seconde partie de l'hypothèse, il existe bien des éléments nuisant au « bon déroulement » de la mesure, comme le manque de clarté concernant le rôle de l'intervenant.e et l'absence de remises en question de la part des bénéficiaires. Nous pouvons également relever comme obstacles, le fait qu'une participation financière leur soit demandée ou encore le manque de communication entre les professionnel.le.s du réseau entourant les familles. Cependant, les différences de représentations de la parentalité ne constituent pas un obstacle en soi, contrairement aux différences de valeurs. Pour la contrainte, les résultats de notre enquête nous informent qu'elle peut s'avérer représenter autant un obstacle qu'un facilitateur. En conclusion, nous tenons à stipuler que notre recherche a démontré que, quelque soit l'obstacle que professionnel.le.s et bénéficiaires rencontrent durant le déroulement de la mesure, il est nécessaire d'en parler ensemble, pour éviter qu'il exerce un trop grand impact sur l'intervention.

6.2. Hypothèse 2

Hypothèse 2 : *Si la tendance actuelle est à vouloir à tout prix instaurer un « partenariat » entre les professionnel.le.s et les familles, ce principe nous paraît, quant à lui, assez idéaliste. En effet, dans le cas d'une mesure d'aide contrainte, la liberté de choix et d'action des bénéficiaires semble d'emblée réduite, en raison de la contrainte et du pouvoir dont dispose l'éducateur ou l'éducatrice sur ces derniers et dernières.*

6.2.1. Restitution des données : propos des mères

Prise de contact

La mère M3 nous dit à propos du déroulement du premier entretien avec l'éducatrice : *« Alors elle m'a expliqué un peu comment ça allait se passer et elle m'a expliqué son rôle. Elle m'a mis le cadre, en fin de compte, de ce que ça allait être. [...] vraiment le premier entretien c'était plus pour définir le cadre dans lequel on devait travailler. »* La mère M2 partage le même avis.

Les trois mères nous ont également affirmé avoir bénéficié à cette occasion d'un espace pour exprimer leurs besoins, désaccords et attentes.

Entre objectifs et projet commun

Le parent M3 attachait une grande importance au fait que l'éducatrice parte de ses valeurs, de son modèle éducatif pour construire des objectifs : *« Je pense, pour que ça marche, qu'il faut que l'éducateur s'adapte réellement à l'autre. [...] Je sais que je suis une maman qui part le matin à 6h00 et qui rentre le soir, qui laisse sa fille toute seule à midi. [...] donc si on m'avait dit : non, mais c'est pas bien, il faut changer ça... Oui elle m'a dit, voilà le meilleur cadre possible c'est ça, mais il faut jongler avec le reste ».*

La mère M3 nous explique qu'il n'y avait pas d'étapes définies à l'avance, que les choses se sont faites au fur et à mesure : *« C'est vrai qu'au tout début, c'est prendre les problèmes et discuter et faire ressortir les choses. Et après, c'est fixer des priorités. [...] Et c'est au fur et à mesure. Il y a pas un plan où à la semaine X, où on va faire ça. [...] même si elle a tout préparé son entretien, s'il y a quelque chose que j'ai pas géré, ou dont je veux parler, elle remodifie ».*

Tout comme elle, la mère M2 nous explique qu'il n'y avait pas vraiment d'objectifs, mais que les choses se mettaient en place petit à petit.

Dans le cas de la mère M3, elles ont, avec l'éducatrice, fixé ensemble les priorités : *« C'est vrai que, quand elle me disait quelque chose, j'ai toujours eu la possibilité de dire : est-ce que je comprends bien ou non ? Ca alors, ce petit détail-là, vous oubliez. » C'est vrai que, par exemple, j'ai une fille qui ne range jamais rien. Elle m'a dit: « Ben voilà, mais le rangement c'est important. » J'ai dit : « Oui, mais elle va pas le faire et je n'ai pas envie de me battre là-dessus ». Donc un moment elle m'a dit : « Ben voilà on lâche ça, ça ne sert à rien de mettre en place quelque chose qui ne va pas tenir » ».*

La question du pouvoir au sein de la relation

Dans le cas de la mère M1, nous pouvons observer que le psychiatre du CDTEA et l'OPE l'ont simplement informée de la venue d'un éducateur et de la possibilité d'un éventuel placement de son enfant.

Dans le cas de la mère M3, nous avons pu voir que le mandant (CDTEA) était très présent au début, puis s'est effacé. La mère et l'éducatrice se sont donc retrouvées seules dans la relation.

La mère M1 a vécu douloureusement les propos du psychiatre lors de la première rencontre avec l'éducateur. Elle s'est sentie diminuée, rabaissée : *« Alors, c'est vrai que là, j'avais encore les larmes aux yeux, parce que ce psychiatre-là, il est très dur avec les parents, alors c'est très dur à accepter. »* Elle différencie d'ailleurs l'attitude de l'éducateur : *« [...] parce que lui (l'éducateur), il juge pas les gens, c'est comme ça et c'est tout. Il dit toujours : « on va faire tout de notre mieux pour que le jeune soit bien, si on arrive, on arrive, si on arrive pas ben voilà ». [...] l'éducateur m'a bien expliqué : « non vous êtes une bonne mère, mais un enfant comme ça qui souffre on peut rien faire, faut un coup de main c'est tout » ».*

La mère M3 nous confie également avoir eu parfois à entendre des choses très difficiles : *« Elle est capable d'être dur, ouais c'est un fort mot, mais de me bousculer dans mes convictions et je me dis : ouais ben justement c'est parce qu'elle a compris que je suis incapable de suivre ce qui est le mieux pour ma fille ».*

Elle semble avoir été quelque peu surprise de constater que l'éducatrice ne lui imposait pas ses règles à son arrivée et comptait sur elle pour changer la situation : *« voilà, pour moi, un éducateur c'est quelqu'un qui vient vous dire : « ben pour que votre famille fonctionne il faut ça, ça, ça, vous devez le faire comme ça ». C'est plutôt la règle qui tape sur les doigts que la tape dans le dos qui dit vous y arriverez. Alors qu'après l'avoir vécu, je sais que c'est la tape dans le dos qui dit vraiment vous pouvez le faire. »* Et pourtant, elle se contredira plus loin dans l'entretien : *« La réalité c'est : « vous êtes comme ça. Votre enfant est comme cela. Entre vous deux y a un souci. Moi en tant que professionnelle, de par ce que vous êtes et ce qu'elle est, on va en faire quelque chose qui va fonctionner. Mais j'ai besoin de vous ».*

La mère M2 semble également d'avis que, l'implication des deux parties dans l'intervention est impérative pour garantir une évolution de la situation : *« Il fallait que j'agisse de toute façon. L'éducateur, il ne peut pas faire tout seul le travail. Si moi, je suis pas à mes rendez-vous, c'est pas à lui de m'appeler tous les jours : « vous avez un rendez-vous au CHUV¹⁹. » C'est seul après qu'on doit en faire des réflexes ».*

Toutefois, selon la mère M3, l'éducatrice semble guider la mesure : *« Elle sait, elle, où elle veut essayer de nous emmener. Parce qu'elle a déjà décelé le problème. Mais, c'est au fur et à mesure. »* Plus loin, elle nous dit aussi : *« Non, moi, je l'ai vraiment pris comme on prend un dictionnaire en fin de compte. Pour moi, c'était ça, comme un mode d'emploi ».*

¹⁹ Centre Hospitalier Universitaire Vaudois

Dans le cas de la mère M1, on observe que c'est l'éducateur qui a pris les reines au départ de la mesure, en annonçant à la maman sa venue tous les lundis et en posant, avec elle, les règles et le cadre. Elle nous dit s'être sentie l'égale de l'éducateur dans la relation. Cependant, lorsque nous lui demandons si elle a pu, elle aussi, proposer des changements, elle nous explique qu'elle a plutôt accepté les choix de l'éducateur : *« On a discuté avec l'éducateur. L'éducateur m'a proposé : « on fait comme ça, comme ça, si ça vous va. » J'ai dit: « oui, oui ça va, on va essayer comme ça pendant quelque temps. Si ça va, on va faire autre chose, si ça va pas, on continue le truc et puis on verra ».*

La mère M2 dit avoir eu l'espace pour proposer des choses, parler de ses besoins et de ses envies et s'est sentie égale dans la relation avec le professionnel. Les décisions étaient, selon elle, prises ensemble : *« Alors, ce qui était bien, c'est qu'on a eu tout de suite un bon feeling et qu'on s'est dit : « chacun fait un peu comme il veut. Chacun sait et après on regarde ». [...] Mais, c'est plutôt des discussions ensemble. C'est pas l'éducateur qui impose. C'est pas que la maman qui impose. C'est vraiment les deux qui voient les choses ensemble ».*

La mère M3 a décidé d'exposer clairement ce qu'elle pensait des propositions de l'éducatrice afin que celle-ci puisse mieux la comprendre : *« Donc je me dis : j'ai quand même assez de caractère pour un moment dire non. Mais ça, voilà, ça, j'accepte pas. Peu importe les conséquences, je m'affirme aussi, je défends aussi mon mode d'éducation. [...] et c'est vrai qu'un jour, ben je lui ai dit clairement : « voilà demandez-moi pas des choses qui ne sont pas moi. Voilà, ça je ne pourrai pas le faire, parce que je ne saurais pas le faire. Je pourrai le faire pendant un mois, deux mois, trois mois, mais c'est pas naturel. » [...] Plus on est clair, nous-mêmes, plus ils arrivent à nous cerner et à faire avec ce qu'on est et c'est ce qu'elle m'a dit clairement ».*

La mère M1 nous confie qu'elle s'est sentie entendue et soutenue, surtout lors des décisions difficiles, comme le placement de son enfant : *« D'un côté ça faisait mal au cœur parce qu'on devait le placer. Ça, c'est clair. Mais j'ai dit : « enfin quelqu'un qui m'écoute. » Parce que ça faisait un moment que je disais : « Aidez-moi parce que cet enfant-là, il est pas bien. Faut le soigner ou je ne sais pas quoi, faites quelque chose ! » ».*

La mère M3 n'avait pas l'impression que l'éducatrice détenait plus de pouvoir qu'elle : *« [...] je pense que j'ai vraiment senti qu'on avait un problème, mais que c'était moi qui pouvais faire partir dans un sens ou dans un autre. C'était vraiment pour que mon foyer fonctionne mieux, mais tout en respectant le foyer que j'ai construit ».*

À travers les réponses de la mère M2, nous pouvons observer qu'elle possède, elle aussi, un certain pouvoir de décision au sein de la relation avec l'éducateur, même sur les éléments qui lui avaient déjà été imposés auparavant, comme la présence d'un tuteur : *« J'étais assez négative pour le tuteur. [...] et l'éducateur était là tous les jours. Il appelait, pour voir comment j'allais et pour dire : « Mais attendez de voir les choses. Et puis après on peut en parler et si ça va pas on demande qu'on enlève le tuteur » ».*

La mère M3 affirme que l'éducatrice a réellement pris en compte son expertise en tant que parent lorsqu'il s'agissait d'identifier les difficultés de sa fille.

Le parent M3 explique que c'est l'éducatrice qui a identifié les problèmes relationnels avec sa fille et qui l'a confrontée au fait qu'elle devait agir : *« Là elle m'a dit clairement : « si vous ne le faites pas, ça ne marchera pas » et, entre guillemets, elle a vraiment mis le*

doigt sur le point qui faisait que ça dysfonctionnait avec ma fille. » Elle se souvient des mots de l'éducatrice : « Moi, je suis pas là pour tout changer dans votre vie, je suis juste là pour mettre le point sur les petites choses qui font que ça n'a pas fonctionné ».

Selon la mère M2, la transparence a joué un grand rôle dans mise en place d'une relation de confiance. En effet, les deux parties décidaient ensemble de ce qui était transmis à l'OPE : *« En général, on faisait ça ensemble. J'étais au courant. Il y a rien qui a été fait en cachette et c'est ça la confiance qui s'instaure. C'est que les choses qu'on n'a pas envie de dire ailleurs, on peut qu'en parler à l'éducateur ».*

La mère M1 indique que l'éducateur lui a toujours soumis les rapports et les évaluations avant de les transmettre à l'OPE.

Fin de mesure... et dépendance ?

Le parent M3 ne se sentait pas prête de mettre fin à leur relation : *« Non alors on a décidé, maintenant, de suspendre les entretiens. Mais mon dossier est encore ouvert, parce que j'y ai droit jusqu'au mois de juin et puis que ça me rassurait. [...] Si j'ai besoin de faire un coup de fil ou voilà... c'est comme un filet de sécurité. »*

Elle nous confie pourtant ne plus avoir besoin aujourd'hui de l'éducatrice : *« Il y a quelque temps en arrière, elle m'avait posé la question : « Vous, quand est-ce que vous estimerez que la mesure doit prendre fin ? Quand est-ce que vous aurez plus besoin de moi ? » Et je lui ai répondu, bêtement : « Quand le fait de vous voir ce sera comme une bonne copine qui passe boire le café à la maison. » Et là on s'est rendu compte qu'on en était arrivées là. »*

À l'instar de la mère M3, le parent M2 n'éprouve clairement pas le désir de mettre fin à la mesure : *« Donc là, après un an et demi de travail, on est toujours ensemble. Je n'ai pas envie d'arrêter pour l'instant. [...] Au jour d'aujourd'hui, ça se passe très bien. Mais voilà, de se dire : on arrive à un moment où tout se passe merveilleusement bien, et puis, on peut arrêter avec l'AEMO, je me dis : non ! Parce que c'est une personne qui, dans les moments les plus difficiles, était là. Donc dans les bons moments, faut qu'elle soit là aussi. Pour qu'on puisse partager aussi les bons moments. »* Pour elle, la mesure pourra prendre fin au moment où : *« j'aurai assez remercié de la situation où on est arrivés, qu'il sera content de tout ce qu'on a fait, et puis, qu'on aura vraiment passé un bon moment ensemble. Voilà, il faut bien laisser la place à quelqu'un d'autre ».*

La mère M1 se trouve dans la même situation que les autres mères : *« De toute façon, il n'y aura pas de fin de relation. Parce qu'après, il va s'occuper du petit [...]. La démarche, elle était déjà faite. Faut juste attendre qu'eux, là-bas, (L'OPE) ils donnent le feu vert ».*

À la fin de la mesure, on peut observer que les mères qualifient l'éducateur ou éducatrice non plus comme un.e professionnel.le, mais comme *« un confident »*, selon le parent M1 ou *« un ami »*, selon la mère M2. La mère M3 définit quant à elle l'éducatrice comme : *« ma maman, mais sans le côté affectif. [...] c'est vraiment quelqu'un où je me disais : ben d'une manière inconditionnelle elle sera là tant que j'aurais besoin d'elle. Mais, sans le côté affectif. Sinon, elle se serait trop impliquée. »*

6.2.2. Restitution des données : propos des professionnel.le.s

Prise de contact

Selon l'éducatrice E2, la première rencontre avec les parents à l'OPE permet de leur expliquer comment ils et elles vont travailler : *« Alors on leur explique que c'est par des rencontres régulières qu'on va faire le travail. On a des objectifs qui sont reposés par l'AS dans cette rencontre et c'est notre base de travail. Ensuite, après cette rencontre, ça dépend tout des familles. Des fois, on entame un petit bout de travail là. Et, d'autres fois, on reste là »*. Pour l'éducatrice E3, il s'agit aussi, surtout à ce moment-là, de clarifier les attentes de chacun.e ainsi que le.s objectif.s de la mesure.

La professionnelle E2 explique qu'elle a son propre fonctionnement et qu'elle impose un cadre, mais qu'elle s'adapte tout de même aux situations des familles : *« Ça va être, en principe, une fois par semaine, plus si y a besoin, qu'on va se rencontrer pour discuter. Je peux discuter, ou avec les parents seuls, ou avec les enfants seuls ou les enfants et les parents. Tout dépend de la situation. C'est vrai que je m'adapte beaucoup et de la même manière, je vais adapter l'heure du rendez-vous à leurs disponibilités à eux. »* L'éducatrice E3, quant à elle, s'ajuste *« en fonction des objectifs, des attentes des gens, de ce sur quoi on va travailler »*.

L'éducateur E1 considère qu'avant de pouvoir construire un projet commun avec les familles, il est nécessaire de soigner la relation au début de la mesure, de comprendre leur fonctionnement familial, leurs attentes et leur vision de la situation.

Ce professionnel est d'avis que les parents utilisent des ressources et des compétences, sans en avoir conscience : *« Quand on dit redonner des compétences aux familles, pour moi, c'est souvent de dire, nommer les ressources qu'ils utilisent. Parce que, finalement, ils ont survécu, ils ont passé des tas de crises et puis, de ça, ils ont chaque fois développé des choses, essayé de les nommer et de dire : « voilà ben qu'est-ce que vous utilisez quand vous faites ça ? » »*.

L'éducateur E1 prend le temps, au début de la mesure, pour apprendre à se connaître. Pour ce faire, il accepte que les familles lui posent des questions personnelles et il est d'accord de se dévoiler en partie. Il pense devoir le faire, puisque c'est ce qu'il va demander des familles.

Deux éducatrices sur trois nous disent utiliser leurs émotions et/ou celles des parents dans leur travail.

Dans le cas de l'éducatrice E2, nous observons qu'elle ne s'autorise généralement pas à verbaliser ses émotions : *« Les miennes, elles viennent à un certain moment, mais c'est pas là... je ne vais pas forcément tout verbaliser. Parce que je me dis même, des fois, que si, moi, je n'arrive pas dans une situation, je ne vais pas balancer à la personne « je suis dépitée, il ne se passe rien ! » »*.

Cependant, elle nous confie également, plus loin, qu'il lui est tout de même arrivé d'exprimer son désarroi : *« Écoutez-moi, j'ai essayé comme ça. Là, maintenant, moi, je me sens impuissante. Je sais plus comment faire. »* Voilà, ça n'a pas forcément déclenché beaucoup plus en face, mais c'est vrai que j'avais pu le dire, en face, plutôt que de simplement

râler dans mon coin ou dans ma voiture, une fois l'entretien fini. Mais, je le fais en dernier recours. » Toutefois, l'éducatrice E2 nous avoue qu'elle a tendance à relever, plus souvent, ce qui ne fonctionne pas que ce qui fonctionne.

L'éducatrice E3 fonctionne différemment : *« Donc, au niveau des émotions, on va passer par une multitude d'émotions au fur et à mesure des entretiens. [...] Faut pouvoir prendre soin de ça et aussi de nous. C'est à dire où se trouve ma limite... »* Voilà, non madame, vous ne me parlez pas comme ça. *Si c'est comme ça, l'entretien s'arrête. »* Ou d'aller chercher la personne dans la colère : *« Ok vous êtes en colère, alors, qu'est-ce qui se passe ? » ».*

Entre objectifs et projet commun

L'éducatrice E3 tout comme l'éducateur E1 nous expliquent qu'il est essentiel que chacune des parties trouve un intérêt à travailler ensemble :

« De façon générale, il faut qu'il y ait une envie de travailler ensemble sur quelque chose. Qu'on sache ce qu'on fait ensemble. Donc ça doit être nommé et suffisamment clair. » E3

« Donc je me dis si vraiment on n'arrive pas à trouver un minimum commun, de l'intérêt à travailler ensemble, pour moi c'est le frein majeur. » E1

L'éducatrice E2 nous explique qu'il existe très souvent un décalage entre les objectifs posés par l'AS et la réalité du domicile mais elle prend tout de même le temps de s'assurer que les parents les comprennent : *« [...] je vérifie au niveau des objectifs, parce que l'AS les a dit, mais moi je vérifie qu'effectivement, il y a l'accord aussi ou la compréhension de pourquoi il y a ces objectifs pour les parents. »* Elle indique également faire un point sur ces mêmes objectifs deux à trois à mois plus tard, dans les bureaux de l'OPE

Elle nous explique qu'il s'agit parfois, avant de travailler les objectifs posés par l'AS, de répondre aux situations d'urgence dans lesquelles les familles se trouvent : *« Alors il arrive qu'on ne puisse pas les travailler, particulièrement parce que, tout d'un coup, il se passe plein plein de choses dans la famille. Donc, voilà, on doit faire le pompier ou en tout cas aider à calmer la situation, à trouver des solutions. [...] Moi j'essaie, malgré tout ce qui se passe, de garder toujours en tête les objectifs qu'on a ».* Pour l'éducatrice E3, les objectifs de l'AS ne représentent pas non plus la priorité dans son travail.

L'éducateur E1 considère, lui aussi, que les objectifs fixés au départ sont plus généraux et s'affinent par la suite. Cependant, ces objectifs restent pour lui secondaires car il s'agit, dans un premier temps, d'identifier les priorités de la famille : *« Moi je suis un partisan de travailler sur l'intérêt de la famille. Et, souvent, l'intérêt de la famille va passer par autre chose ».*

Il se réfère également en partie à « l'approche centrée solution²⁰ », qui permet aux parents de se projeter dans l'avenir : « [...] voilà comment ça sera quand ils définiront le « qu'est-ce qu'ils aimeraient changer ? » et comment ça sera finalement le jour où ça existera plus. L'idée, c'est d'avoir un outil d'évaluation qui nous permet de savoir si, eux, ils peuvent avancer ».

Pour les définir, l'éducatrice E3 demande souvent à la famille : « [...] Comment est-ce qu'on saura dans trois mois que ça a été utile cette mesure ? Comment sera cette situation ? Souvent, les gens mettent au négatif : « il y aura plus ça ». Là, j'essaie de reformuler en positif. Et qu'on se mette d'accord sur la définition de comment ce sera : comment on saura que ça été utile au prochain bilan ? C'est une façon de clarifier les attentes. Donc, après je reformule ça en reprenant leurs termes, en demandant de préciser de façon plus précise possible au quotidien : ce que ça change au quotidien ? À la maison ? Qui verra ? » Pour elle, cette technique leur permet non plus de s'enfoncer dans leurs problèmes, mais de créer chez eux une dynamique d'espoir. L'état souhaité peut ensuite se transformer en projet commun.

Selon l'éducatrice E2, il est difficile de ne pas influencer les parents dans leur manière de voir les choses : « J'essaie au maximum la co-construction. J'essaie de vérifier, toujours, ce que veulent les gens, où ils veulent aller. Qu'est-ce que c'est pour eux la situation idéale ? Et tendre vers ça, pour pas imposer ma manière de faire ou de voir. Mais... voilà on est toujours sur la corde raide et c'est pas si simple. Et je pense que, parfois, on est à côté et parfois on est dedans, dans la co-construction ».

La question du pouvoir au sein de la relation

La professionnelle E3 nous explique qu'elle utilise assez facilement la hiérarchie : « C'est-à-dire qu'on peut jouer sur ces hiérarchies-là. C'est-à-dire que : « c'est pas nous qui décidons. [...] Si vous refusez de m'ouvrir la porte, si vous voulez pas de cette mesure, on retournera vers l'assistante sociale pour dire que vous voulez pas de cette mesure. » L'AS a finalement un échelon supérieur à nous dans la hiérarchie. » L'éducatrice E2 s'y réfère elle aussi : « [...] c'est de, au bout d'un moment, retourner vers l'AS en disant : « Voilà moi maintenant j'arrive plus » ».

L'éducatrice E3 explique également qu'agir ainsi permet, pour elle, de redonner le pouvoir aux familles : « Ben de toute façon, leur redonner le pouvoir c'est leur dire : « voilà, on retourne ensemble à l'AS et puis on reclarifie » [...] Ou je vais arriver avec eux et puis, les pousser à réfléchir à ce qu'ils veulent eux. Et là, on leur redonne tout le pouvoir. Donc c'est vraiment dans le type de questionnement dans la façon de mener l'entretien qu'ils vont sentir qu'ils ont du pouvoir ou pas ».

²⁰ Modèle d'intervention développé par Steve de Shazer et son équipe à Milwaukee (USA), au Brief Family Therapy Center : « Focalisé sur ce qui marche, sur les ressources et les compétences, centré résolument sur l'accompagnement de la personne dans sa construction de solutions, ce modèle repose essentiellement sur deux piliers : une posture de non savoir pour accompagner l'interlocuteur sans chercher à le guider, et des techniques d'entretien très affinées pour chercher à activer les ressources de l'autre. Le but est d'aider l'utilisateur ou l'utilisatrice à forger ses propres solutions, ce qui se situe en contreposition des approches qui préconisent des moyens de le ou la guider. » <https://www.hesge.ch/hets/formation-continue/formations-postgrade/certificats-cas/cas-en-approche-centree-solution>

L'éducatrice E2 occupe selon elle un rôle différent de celui du mandant et ne jouit donc pas du même pouvoir : *« Parce qu'effectivement, s'ils nous perçoivent que comme agents de contrôle à un moment donné ça risque d'empêcher le travail. Parce que, finalement, il faudrait que l'OPE puisse garder ça. Parce que moi, je veux bien être garante de quelque chose et pas contrôler. [...] Moi, je trouve que ça fait pas partie de ce que j'estime être mon mandat. Ou alors, faut qu'on me réexplique ce qu'est mon mandat ».*

La professionnelle E3 affirme, quant à elle, que même si ce n'est pas son rôle, lorsqu'il y a contrainte et qu'elle doit rendre des comptes à l'AS, elle exerce aussi une fonction de contrôle : *« [...] Souvent, dans ces situations-là, où y a vraiment la contrainte, ce n'est pas notre mandat le contrôle. Mais, quand même, il y a un peu l'attente. [...] S'assurer qu'il y ait pas de négligences, que l'enfant soit en sécurité, qu'il y ait ses besoins qui soient comblés ».*

L'éducatrice nous avoue, à ce propos, que c'est parfois compliqué de collaborer avec la famille et l'OPE simultanément : *« C'est vrai qu'en même temps nous, on travaille sous mandat. Donc, il y a bien l'OPE qui est là. Mais l'OPE, en tout cas, veut nous mettre comme partenaires (avec la famille). Mais moi, en tout cas, je me réfère quand même à l'autorité de l'OPE. Donc, je crois que, des fois, on utilise des systèmes un peu différents ».*

Dans ces situations, l'éducatrice E2 attend que les parents soient d'accord de s'ajuster à ce qu'elle leur propose : *« C'est vrai que, moi, je vais dire : « moi j'ai besoin que vous vous remettiez en question et que vous soyez d'accord qu'on avance comme ça ou alors je peux plus travailler ». Ça moi je le dis, oui... ».*

L'éducatrice E2 nous confie parfois représenter le porte-parole des parents, lorsqu'ils n'osent pas s'exprimer lors des réunions de l'OPE : *« Parce qu'on connaît les gens. Ils se lâchent un peu plus qu'avec l'OPE, les bureaux et tout ça parce que ça les impressionne. Nous, on va pouvoir traduire à l'AS ce que le parent n'arrive pas à dire ou ce qu'il dit de manière pas tout à fait appropriée, pour donner une bonne image de lui ».*

L'intervenant.e E2 elle rencontre parfois des difficultés lorsqu'elle tente d'être un partenaire des parents : *« [...] je veux, je cherche à co-construire, à être partenaires de la famille et tout. Mais, finalement, je pense que quand on retourne vers l'AS [...] le risque c'est que l'on mette plus d'importance dans ma parole que dans celles des parents. [...] Moi, je pense que, malgré tout, même si nous on veut pas avoir plus de pouvoir, on nous en donne plus. »* Dans les cas où elle a suffisamment confiance en la famille, qu'il n'y a pas de risque pour l'enfant, elle va rappeler à l'AS de l'OPE d'entendre l'avis de la famille.

Les propos de la professionnelle E3 démontrent que, pour elle, la notion de partenariat peut définir la relation qu'elle partage avec les bénéficiaires : *« [...] partenaire oui, c'est un bon terme, parce qu'il y a pas de notion de hiérarchie dans un partenariat. Après, ça peut être hiérarchique quand ça semble nécessaire... Si les gens sont demandeurs, le mandataire est partenaire, dans le sens où il a fait la demande et il est garant d'avoir obtenu la mesure ».*

L'intervenant E1 pense agir comme un partenaire du parent en faisant circuler l'information dans le réseau : *« Donc, souvent, ils sont juste démunis quand ils se retrouvent devant un AS qui parlent d'objectifs. Parce que, déjà, c'est pas clair pour eux et c'est encore pas dans leur réalité. Donc moi, après, je vais jouer ce rôle-là de retransmettre les informations, de dire ce qui est fait. Mais ça, toujours en étant très clair, sur finalement, qu'est-ce que je retransmets ».*

Pour redonner ce pouvoir aux parents, il les rend responsables de ce qu'ils vont communiquer au sein de leur réseau. Le professionnel E1 refuse donc de tout prendre en charge au niveau de la communication, même si l'école s'adresse à lui, pour avoir des informations : *« Je dis c'est le problème des TS. Souvent, ils ont une cape de superman et ils aimeraient régler les problèmes, avant qu'ils arrivent. Donc, on court-circuite souvent. Moi, je suis plutôt d'avis qu'il faut leur dire : voilà ça vous savez le faire. »*

Dans l'idéal de la professionnelle E2, elle et le parent devraient être partenaires. Cependant, dans la pratique, elle indique qu'elle doit régulièrement agir à la place du parent : *« Alors, j'aime bien me considérer comme partenaire. Mais je sais que, des fois, je prends un peu le leadership. Ça dépend tout de la situation. [...] ce que je me suis rendu compte au fil des années, c'est que les situations où la maman a très peu de ressources... et puis, elle voit pas forcément les choses... à un moment donné je risque, moi, de redéfinir certaines règles ».*

L'éducatrice E3 explique également avoir recours à certaines formes de négociation avec les familles : *« Est-ce que j'arrive en territoire conquis et je m'assieds, ou j'attends qu'on me fasse entrer... si je dois enlever mes chaussures à l'entrée, pas souvent, mais ça peut arriver... qu'on me dise « ben on va s'asseoir là ». Pas sûre que vous accepteriez que quelqu'un vienne chez vous et décide où il va s'asseoir dans la maison. [...] Après on peut négocier, avec respect, en disant : est-ce que c'est possible d'éteindre la télé, parce que je ne vais pas réussir à me concentrer et donc à vous écouter ? »*

Les propos de l'éducatrice E3 nous démontrent que, souvent, la hiérarchie essaie de proposer la mesure comme une alternative : *« Quand même, la majorité des cas, c'est négocié. Les assistants sociaux, le tribunal des mineurs, l'assistant social du tribunal des mineurs ou le juge, ils essayent de réfléchir. Ils font déjà ce travail de collaboration avec les parents, de réfléchir à l'intérêt de l'enfant : Qu'est-ce qui sera aidant ? De quoi les gens ont besoin pour que ça fonctionne ? Et souvent, c'est proposé comme une alternative, une possibilité. Quelquefois c'est fortement encouragé. C'est là où on arrive sur la contrainte. »*

L'éducatrice E2 préfère éviter de donner des conseils aux parents, parce qu'elle sait que cela s'avère inefficace, mais se surprend, parfois, tout de même, à le faire. Par conséquent, pour donner plus de pouvoir de décision aux parents, elle préfère leur laisser choisir entre plusieurs solutions : *« Par contre, moi, ce que j'utilise beaucoup c'est de dire : voilà, alors, vous pouvez faire comme ça, vous pouvez faire comme ça. C'est de donner des choix multiples comme on fait avec les enfants. Et après de voir ce que veulent essayer les parents et de vérifier la fois suivante, qu'est-ce qu'ils ont essayé pour que ça se passe mieux ».*

L'éducateur E1 a conscience des enjeux de pouvoir liés à la contrainte : « *Le fait qu'on impose d'une manière ou d'une autre un éducateur à la maison : j'ai un pouvoir. Sur le principe, j'ai un pouvoir qui est juste démesuré. Mes infos, ou ce que je peux divulguer ou pas... le pouvoir de faire placer des enfants* ».

L'éducatrice E2 nous explique que l'assistant.e social.e a toujours le dernier mot sur la levée ou non de la mesure, même si elle et les parents partagent ensemble un autre avis. Elle nous dit à ce sujet que certaines familles veulent garder la mesure, parce que cela représente une sécurité pour eux, mais que c'est vraiment l'OPE qui prend la décision d'arrêter. Pour la professionnelle E3, le scénario idéal est, qu'elle, l'AS et les parents soient d'accord pour lever la mesure, mais ce n'est pas toujours le cas. Au final, elle nous dit aussi que c'est l'AS qui a le pouvoir de décision, car c'est cette personne qui la mandate. Il arrive également que la mesure soit levée parce que la situation nécessite un placement.

L'éducateur E1 relève, quant à lui, qu'il existe différentes contraintes, économiques ou concernant la durée de la mesure, qui vont influencer la levée ou non de la mesure. Le mandant, étant, dans la plupart des cas évoqués, l'OPE, décide réellement de la fin ou de la reconduite de la mesure. Et ce, même si la famille et l'éducateur possèdent un avis différent.

Fin de mesure... et dépendance ?

Il est parfois difficile pour l'éducatrice E2 de considérer que la mesure doive prendre fin : « *Parce que, des fois, on veut être plus royalistes que le roi et continuer de travailler en se disant : il y a encore ça et ça et ça. Mais je crois que, autant nous à l'AEMO que à l'OPE, on essaie d'être attentifs et de se dire : bon ben voilà on a passé une étape. Ils ont fait ça, ils ont fait ce qu'on leur a demandé donc, maintenant, on leur fiche la paix. Et s'il faut une fois réactiver une mesure, eh ben on le fera quoi [...] et j'ai l'impression, qu'à chaque fois qu'on aborde un nouveau sujet, ça fait l'ouverture d'un nouveau chantier.* » Parfois, certains de ces éléments lui semblent trop importants pour qu'elle soit confortable à l'idée de laisser ces parents continuer ainsi. Elle cite, en exemple, des parents qui avaient atteint l'objectif posé par l'assistant.e social.e, mais qui étaient dans l'incapacité de repérer les besoins de leurs enfants.

L'éducatrice E2 peut vivre les fins de mesure de différente manière : « *Alors effectivement, des fois, au moment où la mesure est levée, des fois, c'est le soulagement. Quand on se prend la tête et qu'on patauge, là, il y a des fois du soulagement. Des fois, de l'épuisement à travailler avec les familles et peut-être qu'on ne tient pas suffisamment compte de ça et l'épuisement [...]. Faudrait qu'on s'en préoccupe plus, moi je pense. Et après, il y a des fois, on est juste contents et satisfaits du travail qui est fait. Et d'autres fois, on est peut-être encore un peu entre-deux. Mais en même temps, on voit que, malgré tout, il y a une évolution.* »

L'éducateur E1 relève que les familles souhaitent généralement que la mesure soit brève: « *Et je n'ai aucune famille qui me dit : « tiens j'aimerais que vous restiez jusqu'à que mes enfants aient 20 ans. » Ce qu'ils veulent c'est que ça aille vite. Des fois, ils veulent que ça aille trop vite. C'est pas possible d'aller si vite, donc quelque part, c'est là où je dis: il y a une forme de contrainte.* »

6.2.3. Analyse et interprétation des résultats

Pour cette analyse, nous avons décidé de croiser les points de vue entre professionnel.le.s et mères.

Prise de contact

Les premières rencontres servent surtout à fixer le cadre de l'intervention, éclaircir le rôle de l'intervenant.e et des familles, clarifier les attentes de chacun.e et le ou les objectifs de la mesure. Les professionnel.le.s profitent également de ces premiers rendez-vous pour expliquer aux familles la manière dont ils vont intervenir et dont la mesure va se dérouler. Nous pouvons donc constater ici que cette mise en commun des attentes, des besoins de chacun.e et de la planification du déroulement de la mesure peut correspondre à la première étape du partenariat selon Pelletier²¹. En effet, selon lui, « l'analyse du problème » permet à chacun.e de partager ses besoins ainsi que de se mettre d'accord sur l'objet du partenariat, ici l'objectif ou le projet commun.

Les premiers entretiens permettent aussi, à chacun.e des parties de faire connaissance avec l'autre. Dans cette optique, certain.e.s intervenant.e.s acceptent de se dévoiler quelque peu, et de partager une partie de leur vie privée avec les familles. Nous retrouvons ici l'importance d'adapter son discours face aux familles préconisées par Ausloos²². Ils et elles cherchent également à connaître le parcours des familles, ce qu'elles ont déjà essayé auparavant pour résoudre leurs difficultés et définir la manière dont elles voient leur situation.

Les professionnel.le.s prétendent s'ajuster aux familles, à leur mode de vie, leur fonctionnement, mais aussi à leurs attentes vis-à-vis de la mesure et aux objectifs. Cependant, nous constatons à travers les dires des intervenant.e.s, qu'ils et elles semblent laisser des espaces de décisions aux familles concernant certains points, mais imposent quand même beaucoup d'éléments durant l'intervention.

De manière générale, les éducateurs et éducatrices soulignent qu'il est nécessaire de prendre soin des émotions qui peuvent apparaître durant les discussions avec les familles. Ils et elles prêtent attention à ce que les parents puissent verbaliser leurs émotions et veillent à les valider. Les professionnel.le.s ont en effet conscience de l'importante place qu'occupent les émotions dans le travail et, comme nous l'avons abordé dans le thème du pouvoir²³, de la manière dont elles peuvent influencer la négociation des objectifs ou des éléments du projet commun. Toutefois, nous avons pu relever, au travers des propos des professionnel.le.s, que ce sont surtout les émotions des parents qui sont utilisées et questionnées. Certain.e.s intervenant.e.s se sentent en effet peu à l'aise à l'idée d'exprimer leurs propres émotions lors des rencontres avec les parents, à moins que la situation ne devienne trop difficile à vivre pour eux. Dans ces cas-là, ils préfèrent verbaliser leur impuissance ou leur colère aux familles.

²¹ C.F 4.3.4 Le partenariat, Les enjeux du partenariat

²² C.F 4.3.4 Le partenariat, Les enjeux du partenariat

²³ C.F 4.3.3 La négociation, L'importance du contexte

Entre objectifs et projet commun

Dans le cas de deux mères sur trois, nous pouvons constater qu'il n'y a pas eu d'étapes précises ni d'objectifs définis à l'avance outre ceux fixés auparavant avec l'AS²⁴. Ils ont plutôt choisi d'agir, en construisant l'intervention selon les besoins et la réalité au fil des rencontres.

Nous avons pu observer qu'il existe souvent un décalage entre les objectifs posés par l'AS et la réalité du terrain. En effet, ces objectifs sont souvent trop généraux et doivent être affinés par la suite. Les professionnel.le.s sont, par conséquent, souvent amenés à résoudre en priorité les situations d'urgence ou à travailler sur d'autres éléments avant de se pencher sur les objectifs fixés par le mandant. Il semble important que les professionnel.le.s fixent ces priorités avec les parents, en fonction de leurs besoins, en s'adaptant à leurs valeurs et leur mode d'éducation pour construire de nouveaux objectifs, ceux posés par l'AS restant finalement assez secondaire. Cependant, les intervenant.e.s prennent toujours le temps de vérifier auprès des familles que les objectifs posés avec l'AS ont bien été compris et acceptés par les parents.

L'analyse des entretiens nous démontre que chaque intervenant.e. de l'AEMO est libre d'agir à sa manière et qu'il n'existe pas, au sein du service, de marche à suivre ou d'étapes prédéfinies, destinées à l'application de la mesure. Cependant, nous pouvons affirmer que cette réflexion entre professionnel.le.s et bénéficiaires autour de la définition d'objectifs et/ou d'un projet commun représente une phase importante et commune pour tous et toutes les intervenant.e.s.

Pour décider ensemble du projet commun, les professionnel.le.s demandent aux familles de se projeter et d'imaginer la « situation idéale ». Ils et elles les questionnent également sur ce qui leur permettra de déterminer que la mesure est terminée. Cette approche a pour avantage de créer, chez le bénéficiaire, une dynamique d'espoir et de poser un regard plus positif sur la situation. De plus, elle permet de vraiment se baser sur les attentes des familles et non celles du ou de la professionnel.le. Cependant, les réponses obtenues ne correspondent pas toujours aux attentes des professionnel.le.s. Parfois, des éléments que les éducateurs et éducatrices estiment être importants sont absents de la « situation idéale » décrite par les parents. Dans ces cas-là, certain.e.s professionnel.le.s relèvent qu'il est difficile de ne pas imposer leur manière de faire.

La question du pouvoir au sein de la relation

Quelle que soit la manière dont les professionnel.le.s (nous parlons ici de tous les professionnel.le.s présents lors de l'application de la mesure d'aide contrainte) confrontent les parents à la réalité de leur situation, leur propos sont toujours difficiles à entendre pour les parents. Dans certains cas, les professionnel.le.s ne semblent pas mesurer l'impact de leurs mots sur les familles, alors que ceux-ci peuvent se révéler très dévalorisants. Les parents peuvent même finir par se sentir incompetents et se placer dans une position inférieure à celle du ou de la

²⁴ C.F 4.2.1. Service d'Action éducative en Milieu ouvert, Déroulement

professionnel.le. Nous observons, par conséquent, qu'au travers de leurs paroles, les intervenant.e.s peuvent déjà user d'un certain pouvoir sur les familles.

Nous pouvons observer que l'implication des parents durant l'intervention semble nécessaire. En effet, sans aucune implication de leur part, la situation ne peut pas évoluer et ce, malgré la présence du ou de la professionnel.le. Certaines mères pensent d'ailleurs disposer d'autant de pouvoir que l'intervenant.e puisqu'elles peuvent, selon elles, également influencer le déroulement de la mesure. Nous pourrions alors considérer que les deux parties demeurent sur un pied d'égalité. Cependant, à travers les propos des interrogé.e.s, nous remarquons que les professionnel.le.s prennent généralement plus d'initiatives durant l'application de la mesure, en décidant du cadre de l'intervention et en incitant les parents à suivre leurs idées. Sans forcément en avoir conscience, ils ou elles ont souvent ainsi tendance, à guider ou à prendre le contrôle de l'intervention

Nous pouvons cependant observer que, certaines mères, se sont réellement impliquées dans l'application de la mesure. En effet, elles avaient suffisamment confiance en leur mode d'éducation et en leurs valeurs pour oser les défendre auprès de l'intervenant.e. Dans ces cas-là, les professionnel.le.s et les bénéficiaires ont pu décider des objectifs, développer des outils à leur image et ce, dans un esprit de co-construction. Dans un autre cas encore, nous avons pu relever que c'est vraiment l'éducatrice qui a cherché à inclure le parent dans les décisions, qui a pris en compte son expertise en tant que parent, sans lui laisser la possibilité de rester en position passive. D'autre part, bien que les intervenant.e.s disent essayer au maximum d'impliquer les familles lors de la prise de décision, il est très fréquent qu'ils et elles leurs offrent plusieurs propositions de leur choix. Les familles ont alors l'illusion de faire un choix, mais quelle que soit la solution choisie, elle conviendra forcément aux attentes des professionnel.le.s. Cette manière d'intervenir nous fait penser à l'exercice du pouvoir par le charme ou « soft Power ²⁵ » évoqué dans le cadre théorique. Nous pouvons, cependant, nous demander si, sans ces propositions, les familles seraient réellement capables de trouver elles-mêmes des solutions, étant donné qu'elles étaient déjà démunies et à court d'idées pour dénouer leur situation.

D'un autre côté, les éducateurs et éducatrices ne peuvent pas obliger les familles à agir, si celles-ci ont décidé de ne pas s'impliquer dans l'intervention. Lorsque les éducateurs et éducatrices sont confronté.e.s. à ces situations, elles et ils n'ont pas d'autres choix que de renvoyer les familles au mandant, car il est le seul à détenir le pouvoir de contraindre la famille à recevoir de l'aide. Nous pouvons donc voir que le mandant exerce son pouvoir par la force²⁶. Les professionnel.le.s utilisent donc le système hiérarchique à la fois pour se décharger de cette responsabilité et rester dans l'exercice de leur rôle, tout comme pour redonner le pouvoir aux familles en leur permettant de se faire entendre auprès du mandant et d'exprimer leurs désaccords et leurs incompréhensions.

²⁵ C.F 4.3.2. Le Pouvoir, Pouvoir, domination et autorité

²⁶ C.F 4.3.2. Le Pouvoir, Pouvoir, domination et autorité

En analysant les entretiens, nous pouvons nous rendre compte que l'intervenant.e dispose finalement d'un pouvoir restreint sur les familles, car son rôle demeure très différent de celui du mandant (une des instances du Service Cantonal de la Jeunesse²⁷) organe disposant de tout le pouvoir. Cependant, il arrive que ces rôles se confondent, et que l'éducateur ou l'éducatrice soit amené.e à devoir exercer des fonctions qui ne devraient pas être siennes, comme contrôler les familles. Celles-ci ne semblent pas toujours savoir que l'intervenant.e a un pouvoir très limité sur elles. Les éducateurs et éducatrices doivent alors, souvent, expliquer leur rôle et celui du mandant pour permettre aux familles de se représenter le système hiérarchique, ainsi que de comprendre qui a le pouvoir de décider pour elles et de les sanctionner.

Nous pouvons, par conséquent, observer que les bénéficiaires et les professionnel.le.s se trouvent dans une relation duale et que le mandant reste au-dessus de celle-ci. Par ailleurs, les éducateurs et éducatrices éprouvent des difficultés à joindre leurs propres intérêts, ceux des familles et ceux du mandant, ce qui démontre bien l'influence qu'exerce ce dernier sur chacune des parties. Il peut en effet aussi bien imposer certains éléments aux familles, qu'intervenir auprès de l'éducateur ou de l'éducatrice pour lui donner des consignes.

Les professionnel.le.s estiment tous et toutes essayer de considérer le parent comme un partenaire et de leur donner un pouvoir égal au leur. Cependant, ils et elles ont conscience qu'ils ne parviennent pas toujours à être partenaires et ce, pour diverses raisons. Tout d'abord, il arrive fréquemment que les professionnel.le.s du réseau sollicitent et accordent plus de crédibilité aux dires des éducateurs et éducatrices qu'à ceux des familles. Le réseau ne donne donc pas le même pouvoir aux deux parties, ce qui nuit déjà à la mise en place d'un partenariat entre celles-ci. De plus, les parents peinent parfois à prendre la parole devant tous et toutes ces intervenant.e.s et préfèrent utiliser l'éducateur ou l'éducatrice comme porte-parole. Ce mode de fonctionnement semble davantage correspondre au modèle rationnel du partenariat, en raison de la présence des enjeux de pouvoir et de la gestion pyramidale, qu'au modèle symbio-synergique ou humaniste²⁸. Ceci semble donc contredire ce que nous avons présupposé dans notre chapitre partenariat.

Pour lutter contre ces éléments et tenter de redonner du pouvoir aux parents, certain.e.s éducateurs ou éducatrices essaient de les rendre garant.e.s de la transmission des informations durant les réunions de réseau et rappellent aux autres intervenant.e.s de prêter attention et de considérer leurs propos. Nous pouvons ici faire un lien avec l'un des éléments centraux du partenariat, à savoir : « La circularisation de l'information ». En effet, rendre responsable le parent de ce qu'il transmet dans le réseau, c'est lui permettre de prendre conscience de ses compétences ou plutôt, dans les situations présentées dans cette recherche, de *développer* certaines compétences. Cependant, pour que les professionnel.le.s puissent réellement parler de partenariat avec les familles il faut, pour ces derniers et dernières, que les membres de celles-ci les considèrent comme partenaires.

²⁷ C.F 4.2.1. Service d'Action Educative en Milieu Ouvert, Fonctionnement

²⁸ C.F 4.3.4 Le partenariat, Trois modèles éducatifs à l'origine du partenariat

De plus, certain.e.s intervenant.e.s constatent que dans la pratique, il est difficile de ne jamais agir à la place du parent ou diriger l'intervention, d'autant plus lorsque, selon le ou la professionnel.le, la situation nécessite un changement rapide. Les éléments cités ci-dessus expliquent donc, pourquoi, il n'est pas toujours possible d'être dans une relation de partenariat.

Les intervenant.e.s disent avoir recours à des formes de négociation lorsqu'ils et elles interviennent au domicile des familles. Cependant, dans les exemples cités, les professionnel.le.s semblent y avoir recours plus pour la forme (pièce ou conditions dans lesquelles l'entretien se déroulera) que pour le contenu des rencontres. Ces points relevant davantage de la mise en place de règles communes, nous pensons qu'il s'agit d'une négociation dite de « régulation²⁹ ». Dans un cas cependant, il est plus question pour le parent de négocier, avec l'éducatrice, les valeurs éducatives sur lesquelles repose son éducation. Ce type de négociation s'apparenterait, par conséquent, à une négociation de type « valorielle », plus centrée sur les attentes, les valeurs et les besoins de chacun.e.

Selon les professionnel.le.s, la décision du mandant de mettre en place une mesure d'aide contrainte est elle aussi souvent négociée avec les parents. En réalité, les AS de l'OPE ou les professionnel.le.s du CDTEA tentent plutôt d'inciter les parents à adhérer à l'application d'une mesure d'aide contrainte, en leur expliquant les conséquences d'un refus de se faire aider (placement de l'enfant, suivi pédopsychiatrique...etc.). Nous avons d'ailleurs évoqué, dans notre cadre théorique, l'influence du facteur du pouvoir sur la négociation³⁰. En effet, une trop grande asymétrie de pouvoir entre les deux parties négociantes induit la mise en place d'un rapport dominant-dominé. Nous nous demandions, alors, si le pouvoir dont disposait l'éducateur ou l'éducatrice ne déséquilibrait pas les rapports de négociation. Nous pouvons constater ici que c'est à nouveau le pouvoir du mandant qui joue un grand rôle, celui-ci apparaît même comme un troisième négociateur.

Fin de mesure...et dépendance ?

Nous souhaitons relever ici les difficultés rencontrées par les familles et les professionnel.le.s, lorsqu'il est question de lever ou de prolonger la mesure. En effet, il arrive fréquemment que les familles souhaitent la prolonger, afin de bénéficier encore quelque temps du soutien de l'éducateur ou éducatrice. Dans ces cas, même si les professionnel.le.s ne se rendent plus au domicile des bénéficiaires, ils restent à disposition, par téléphone, en cas de question ou de difficultés. D'un autre côté, il arrive que ce soit les professionnel.le.s qui jugent leur présence encore nécessaire, bien que les objectifs du mandant aient été atteints. Il arrive également que les professionnel.le.s et les familles arrivent à la même conclusion quant à la décision de terminer ou de prolonger la mesure, et que le mandant en décide autrement. Il peut agir ainsi pour des questions économiques ou parce qu'ils jugent que la mesure a rempli ou non son objectif de départ. Nous pouvons donc, à nouveau, constater l'important pouvoir dont dispose le mandant, puisque c'est à lui, dans tous les cas, que revient la décision finale de lever ou non la mesure.

²⁹ C.F 4.3.3. La négociation, La négociation un processus social

³⁰ C.F. 4.3.3 La négociation, L'importance du contexte

6.2.4. Vérification de l'hypothèse 2

Nous avons constaté que la relation entre éducateur et éducatrice et parents durant une mesure AEMO possède des similitudes avec le partenariat. Les professionnel.le.s et les familles nous ont d'ailleurs dit, à plusieurs reprises, se considérer comme des partenaires dans la relation. Certain.e.s professionnel.le.s émettent toutefois des réserves, car ils ont conscience de ne pas toujours pouvoir respecter les désirs et décisions du parent.

Le partenariat étant, par ailleurs, une forme de contrat, il contient des étapes et des composantes précises. L'analyse des résultats nous permet ainsi d'affirmer que les étapes du partenariat, telles qu'explicitées selon Pelletier³¹ dans le cadre théorique, sont en partie présentes dans l'application d'une mesure AEMO.

Ainsi, la première étape ou « analyse du problème », durant laquelle les mères et les professionnel.le.s tentent de faire connaissance et d'exprimer leurs attentes et leurs besoins, apparaît bien dans l'analyse des entretiens. Les éducateurs et éducatrices redéfinissent, par contre, à ce moment-là, leur rôle avec les bénéficiaires. Cette phase semble même importante pour les intervenant.e.s qui vont toutefois toutes et tous la gérer différemment.

La deuxième étape du partenariat, « la planification de l'action », semble, quant à elle, être présente durant l'application d'une mesure d'aide contrainte. Nous avons pu voir qu'il existe souvent un grand décalage entre les objectifs fixés avec l'AS et la réalité du quotidien des familles. Ceux-ci restent d'ailleurs assez secondaires pour les familles et les professionnel.le.s. C'est pourquoi les intervenant.e.s, après avoir pris soin des besoins urgents des membres de la famille, prennent du temps, avec les parents, pour construire de nouveaux objectifs. Ils ont ainsi souvent recours à une méthode incitant les parents à se projeter dans la situation souhaitée en fin de mesure. De cette manière, les deux parties expriment leurs attentes et les moyens de parvenir à cette situation. Nous avons pu également constater que cette phase s'étend parfois sur toute la durée de la mesure. Les intervenant.e.s et les bénéficiaires vont créer plusieurs objectifs et les réaliser au fur et à mesure. Cependant, nous avons pu relever, ici, un léger déséquilibre entre les parties. Les professionnel.le.s peinant parfois à respecter la vision des familles et à ne pas s'imposer dans leur projection.

« La réalisation du partenariat », qui constitue la troisième étape, est naturellement présente, puisqu'elle correspond à la conduite de la mesure.

La dernière étape existe déjà dans l'application d'une mesure AEMO, puisqu'il s'agit de « l'évaluation du partenariat », qui correspond à l'évaluation finale obligatoire de la mesure par les bénéficiaires et les professionnel.le.s.

³¹ C.F 4.3.4. Le partenariat, Les enjeux du partenariat

Toutefois, si les étapes relatives à la théorie du partenariat sont en partie respectées ici, nous avons cependant relevé que l'asymétrie de pouvoir dans la relation semble, réellement, empêcher le respect de certains des principes du partenariat de Pelletier³² cités ci-dessous :

Le principe d'intérêt mutuel des partenaires : si la contrainte semble compromettre dans un premier temps l'apparition d'un intérêt mutuel à collaborer ensemble avant la première rencontre, les interrogé.e.s y sont tous et toutes parvenues une fois le lien de confiance établi. En effet, les professionnel.le.s et les bénéficiaires relèvent spontanément qu'il est impossible de démarrer la collaboration sans avoir, au départ, un intérêt mutuel à travailler ensemble. Il est même primordial, pour eux, de parvenir à exprimer cet intérêt, malgré la présence de la contrainte.

Le principe d'égalité des partenaires semble, quant à lui, être difficile à mettre en place, car cela signifie que chacun, dans la relation, possède le même statut, la même valeur. Or, comme nous le supposons, les bénéficiaires ne possèdent pas toujours le même pouvoir que les intervenant.e.s. Cette asymétrie de pouvoir ne vient toutefois pas des éducateurs et éducatrices, comme nous l'avions supposé, mais du mandant. Nous avons pu relever, à plusieurs reprises dans l'analyse, à quel point ce dernier peut influencer à la fois les familles et les professionnel.le.s. En effet, il va décider de la durée de la mesure et prendre la décision finale d'y mettre un terme ou non. Il peut également imposer des contraintes aux éducateurs et éducatrices quant à leur manière de travailler avec les familles.

Le principe d'autonomie des partenaires : les différent.e.s partenaires se sont engagé.e.s dans le partenariat de manière volontaire et sont libres de leurs mouvements et décisions. Ce principe semble, de prime abord, peu réalisable en raison de la présence de la contrainte formelle, obligeant les membres de la famille à prendre part à la mesure. Cependant, l'analyse des entretiens a permis de mettre en lumière que les professionnel.le.s sont dans l'impossibilité de *forcer* les bénéficiaires à y participer et les renvoient donc au mandant. Ces derniers et dernières s'investissent par conséquent lorsqu'ils l'ont décidé. Pour certaines mères, cet « engagement » se fait rapidement, pour d'autres cela demande un peu plus de temps.

Le principe de coopération entre les partenaires : les partenaires collaborent et travaillent ensemble à la réussite d'un projet commun. Les propos des éducateurs et éducatrices, tout comme ceux des familles, nous ont permis de déterminer que, bien que les professionnel.le.s font preuve d'une réelle volonté de considérer l'autre comme un partenaire et de le ou la rendre responsable de ses décisions, ils et elles ont de la peine à les laisser agir seul.e.s. En effet, ils et elles vont, sans toutefois en avoir conscience, influencer les choix des parents et même, dans certains cas, leur imposer une manière de faire. Nous ne tenons toutefois pas, ici, à critiquer cette façon de procéder. Nous tentons juste de déterminer si la relation entre les deux parties correspond, ou non, à une relation de partenariat.

Le principe d'évolution entre les partenaires : le début et la fin du partenariat sont délimités et une évaluation, tout au long de la conduite de celui-ci, est nécessaire. Celle-ci garantira l'efficacité du partenariat. Les entretiens ont permis d'affirmer que

³² C.F 4.3.4 Le partenariat, Composantes du partenariat

des évaluations régulières sont réalisées avec les familles et que cela représente un élément important pour les professionnel.le.s. De plus, les retours effectués au mandant se font généralement avec les familles, dans le but de les rendre actrices de leurs mesures, mais aussi de garantir une certaine transparence dans la relation.

À travers cette deuxième partie d'analyse, nous tentons de répondre à l'hypothèse suivante : *« Si la tendance actuelle est à vouloir, à tout prix, instaurer un « partenariat » entre les professionnel.le.s et les familles, ce principe nous paraît, quant à lui, assez idéaliste. En effet, dans le cas d'une mesure d'aide contrainte, la liberté de choix et d'action des bénéficiaires semble d'emblée réduite, en raison de la contrainte et du pouvoir dont dispose l'éducateur ou l'éducatrice sur ces derniers et dernières. »*

Les résultats de notre enquête nous permettent de penser que la mise en place d'un partenariat, dans le cas d'une mesure d'aide contrainte, est difficilement réalisable, du moins dans les situations observées. En effet, comme nous l'avons relevé ci-dessus, si les étapes du partenariat pourraient être respectées, seule une partie des critères caractérisant le partenariat est réunie. Les enjeux de pouvoir conséquents, étant surtout liés au rôle du mandant dans la relation, conduisent à la construction d'une relation asymétrique rendant impossible le respect de certains principes. Par ailleurs, si les professionnel.le.s démontrent une réelle volonté de laisser les bénéficiaires jouir de leur libre-arbitre, ils et elles éprouvent des difficultés à ne pas intervenir dans leurs choix. Les intervenant.e.s guident, sans en avoir parfois conscience, l'application de la mesure. Nous nous demandons également si la négociation pouvait être un outil permettant de réguler ces rapports de pouvoir. À ce propos, nous avons découvert qu'elle est surtout utilisée, par les éducateurs et éducatrices, pour décider d'éléments mineurs ou, dans le cas du mandant, pour inciter les parents à accepter la mesure. Nous supposons, à travers les propos des interrogé.e.s, que la négociation est également présente lors de la formulation des objectifs et l'acceptation des valeurs éducatives de chacun. Cependant, nous aurions aimé passer plus de temps avec les mères et les professionnel.le.s pour éclaircir ce point. Pour conclure, nous pensons que le cadre d'une mesure d'aide contrainte se prête difficilement à la mise en place d'un contrat de partenariat.

7. Conclusion

7.1. Réponse à la question de recherche

Pour conclure ce travail, nous allons à présent reprendre notre question de recherche dans laquelle nous nous demandions : « *Quels sont les enjeux et les difficultés lié.e.s à l'élaboration d'un projet entre professionnel.le.s et parents, dans le cadre de l'aide contrainte.* »

Rappelons, tout d'abord, que notre recherche est réduite au cadre du service AEMO et que les résultats ne représentent que les propos de quelques mères et professionnel.le.s. Nous parlons de projet dans notre question de recherche, car nous pensons que ce terme est le plus adapté pour définir ce qui est mis en place entre les bénéficiaires et l'intervenant.e, afin de décider de ce qui sera travaillé et du déroulement de la mesure. Les professionnel.le.s parlent également parfois d'objectifs.

En premier lieu, nous avons découvert qu'un des gros enjeux de ces situations réside autour du pouvoir et de l'asymétrie de la relation. En effet, les professionnel.le.s cherchent à répartir le pouvoir de manière égale dans leur relation avec le bénéficiaire, mais n'y parviennent pas toujours et ce, souvent à cause des tâches que leur demande le mandant. Notre recherche a donc démontré que l'éducateur ou l'éducatrice tente de partager une relation d'égal à égal avec le.s parent.s, parfois même de « partenaires ». Le mandant, disposant d'un pouvoir sur chacune des deux parties, se situe clairement au-dessus de cette relation. Il n'est toutefois pas exclu de la relation elle-même puisque les intervenant.e.s doivent collaborer étroitement avec lui et que les familles doivent parfois le rencontrer à nouveau, lorsqu'elles s'opposent à la mesure ou que celle-ci se déroule mal. Nous pouvons donc affirmer que le mandant représente la figure d'autorité. Il est donc le principal détenteur du pouvoir. Cependant, nous pouvons observer qu'il y a deux niveaux de pouvoirs : celui du mandant sur les deux parties et celui de l'éducateur ou éducatrice sur les parents.

Ensuite, notre recherche a révélé que les différences de valeurs (personnelles, éducatives, culturelles...) peuvent constituer une difficulté pour la mise en place du projet commun. En effet, lorsque les différents individus partagent des valeurs trop différentes, le ou la professionnel.le tente, avant tout, d'instaurer une discussion autour de ces divergences d'opinions. Cependant, lorsque celles-ci sont fortes, l'intervenant.e tend souvent à imposer ses idées. Concernant l'impact des différences de représentations de la parentalité des membres de la relation, il semble difficile d'établir une généralité. En effet, leur influence dépend, notamment, de la personnalité de chacun et de la place que laissent les professionnel.le.s à la discussion et à la prise en considération des représentations du parent.

Puis, un autre enjeu important se situe autour de la clarté des rôles de chacun. Notre enquête sur le terrain a démontré que les mères avaient souvent des idées préconçues quant au rôle de l'éducateur ou de l'éducatrice. Elles avaient parfois des attentes qui ne correspondaient pas aux fonctions de l'intervenant.e. Les

professionnel.le.s doivent donc, toujours, prendre du temps, durant les premières rencontres, pour clarifier leur rôle dans l'intervention, mais aussi ses attentes concernant celui des parents. Si cette étape n'est pas respectée, la confusion autour des rôles de chacun peut représenter une difficulté pour l'élaboration et la réalisation du projet.

Enfin, la notion de contrainte a naturellement pris une grande place dans notre questionnement et donc dans notre recherche. Elle représente assurément un des gros enjeux de la relation entre professionnel.le et parents. Contrairement à ce que pensent certains auteur.e.s, tels que Hardy³³, Seron et Wittezaele notre travail illustre que les professionnel.le.s peuvent mieux avancer une fois la contrainte nommée et présentée de manière explicite aux bénéficiaires de la mesure. La contrainte peut exercer une influence positive comme négative sur la relation entre intervenant.e et parents. En effet, elle constitue un fil conducteur pour les professionnel.le.s et permet parfois aux parents d'obtenir l'aide qu'ils n'osaient pas demander. Cependant, les bénéficiaires peuvent la vivre douloureusement puisqu'ils ou elles sont tenu.e.s soudainement de collaborer et de dévoiler une partie de leur vie à un.e inconnu.e et sont forcé.e.s de remettre en question leurs actes éducatifs, leurs compétences et leurs valeurs. La confiance entre les deux parties s'instaure généralement dès la constatation de résultats, de changements dans la situation.

Nous nous demandions également si, en adéquation avec la tendance actuelle en travail social, la mise en place d'un partenariat entre les familles et les professionnel.le.s pouvait dans ce cadre représenter un moyen d'élaborer et de réaliser un projet commun. Au vu des résultats de notre recherche, nous sommes d'avis que les rapports de pouvoir entre les intervenant.e.s, les membres de la famille et le mandant rendent impossible l'application d'un tel contrat, du moins tel que décrit dans notre cadre théorique. En effet, comme nous l'avons relevé à plusieurs reprises, les professionnel.le.s se sentent généralement obligés, aussi bien pour des raisons de sécurité que de confort, de prendre les devants sur le parent et d'intervenir dans ces décisions. Certains parents se contentent donc d'approuver les choix de l'éducateur ou éducatrice malgré la réelle volonté de ce dernier de l'inclure dans un processus de décision.

Pour conclure, nous ne pouvons pas vraiment définir de manière exacte ce qui influence ou non l'élaboration du projet commun, hormis le cadre fixé par le mandant, puisque nous avons découvert que chaque professionnel.le intervient de manière différente et demeure libre quant à la conduite de la mesure. Le déroulement de celle-ci dépend donc de beaucoup d'éléments : des caractères des individus en relation, de la place et du rôle de chacun.e, de l'objectif posé par le mandant, de la présence ou non de la demande chez les bénéficiaires. Ces éléments vont influencer ce vers quoi les individus se projettent et donc l'orientation du projet.

³³ C.F 4.3.1 La contrainte, L'aide contrainte, Stratégies d'intervention face à la contrainte

7.2. Autres découvertes

7.2.1. Liberté et indépendance des intervenant.e.s

Nous avons pu remarquer, grâce aux interviews des professionnel.le.s, que les intervenant.e.s de l'AEMO bénéficient d'une grande liberté dans les interventions. En effet, ces derniers et dernières choisissent à la fois leurs horaires et l'organisation des rendez-vous avec les familles, mais également la manière dont ils veulent travailler. Nous avons pu observer que chacun.e des professionnel.le.s interrogé.e.s possédait sa propre manière de collaborer avec les familles. Chacun.e avait une façon différente de rentrer en contact ou encore d'inclure les mères dans la mesure. Certain.e.s accordaient, par ailleurs, d'avantage d'importance aux difficultés actuelles des familles qu'aux objectifs du mandant. Plutôt qu'un projet, d'autres choisissaient par exemple de construire de nouveaux objectifs basés sur la situation idéale souhaitée. Nous avons, par conséquent, été surprises de constater qu'il n'existe pas, au sein de l'AEMO, une marche à suivre ou des consignes précises. Chaque professionnel.le.s est libre d'agir selon sa volonté, sa personnalité, sa formation ou ses éventuelles spécialisations professionnelles.

7.2.2. Épuisement et solitude des professionnel.le.s

Lors des entretiens, les éducatrices et éducateurs de l'AEMO nous ont confié avoir, à plusieurs reprises, manqué de ressources au niveau de l'équipe. Nous avons par conséquent pu constater qu'en raison de la liberté ainsi que de l'indépendance dont ils bénéficient (choix des horaires et du nombre de rencontres), les professionnel.le.s de l'AEMO ont rarement la possibilité de se retrouver en équipe ou de croiser leurs collègues pour échanger sur des situations. Malgré l'organisation, dans l'année, de plusieurs colloques d'équipe, les éducateurs et éducatrices semblent souffrir de ce manque d'échange et de soutien professionnel et indiquent être parfois fatigués de devoir porter seul.e.s certaines situations. Nous avons pu comprendre par la suite que le service de l'AEMO emploie beaucoup de professionnel.le.s à temps partiel. Ce facteur influence également la collaboration et la construction d'une identité d'équipe.

7.2.3. Autonomie versus dépendance

Le thème de la fin de la mesure pose également la question de la dépendance. En effet, en reprenant les différents entretiens, nous pouvons relever que, souvent, les mères ne souhaitent ni le départ de l'intervenant.e, ni rompre cette relation. Elles tentent souvent de garder contact, soit pour pouvoir encore partager avec eux ou elles des bons moments, soit pour se sentir en sécurité. En effet, elles apprécient avoir une personne à contacter lorsqu'elles vivent quelque chose de difficile et sont rassurées à l'idée d'avoir quelqu'un sur qui s'appuyer. Nous pouvons alors nous demander si les parents se sentent, à la fin de la mesure, réellement capables d'être autonomes et suffisamment confiants envers eux-mêmes.

7.3. Questionnement et limites de la recherche

Arrivant au terme de notre travail de bachelor, nous avons maintenant conscience de certaines de ses limites. Nous avons identifié à la fois des limites personnelles et contextuelles. Notre manque d'expérience, tout d'abord, nous a parfois posé quelques problèmes. En tant qu'étudiantes, nous n'avions que peu expérimenté la méthodologie liée à la recherche, ce qui a entraîné des difficultés lors de la formulation de la question de recherche, tout comme des hypothèses. De plus, nous sommes âgées de seulement vingt-et-un et vingt-trois ans, nous avons donc encore peu d'expérience pratique. Lors des entretiens avec les familles, par exemple, nous nous sommes senties peu préparées et parfois même déstabilisées.

D'autre part, nous avons rencontré quelques difficultés à contacter les familles pour nos entretiens. Si les professionnel.le.s ont répondu présents, nous avons dû relancer plusieurs fois les familles et faire face à certains imprévus (oubli de rendez-vous ou annulation). Nous avons donc conscience que nous n'avons pas travaillé avec suffisamment de protagonistes pour être capables de répondre, en profondeur, à certains points de notre recherche. En raison de la modeste envergure de notre travail de recherche et de la durée assez réduite qui nous est imposée pour le réaliser, nous avons également dû revoir certaines de nos attentes à la baisse pour garantir des objectifs réalisables. Pour terminer, le fait que nous n'ayons pas effectué nos stages dans le service de l'AEMO a rendu plus difficile notre immersion dans ce thème. Cependant, l'une de nous a tout de même beaucoup collaboré avec les éducateurs et éducatrices de l'AEMO du canton de Vaud durant son stage, ce qui a apporté un plus pour la recherche.

7.4. Perspectives et pistes d'action

7.4.1. Perspectives personnelles et professionnelles

Réaliser ce travail de recherche nous a permis, en premier lieu, d'identifier et de comprendre une partie des enjeux liés à la collaboration entre les membres d'une famille et les professionnel.le.s. Nous allons, par conséquent, prendre davantage soin de ces aspects relationnels lorsque nous serons à nouveau amenées à travailler avec des parents. De plus, nous avons conscience que les témoignages des personnes interrogées vont influencer notre future pratique professionnelle. Saisir la réalité du terrain à travers ces entretiens nous a, en effet, permis de déconstruire certaines idées préconçues ou préjugés, aussi bien vis-à-vis des familles que des éducateurs et éducatrices. Nous allons notamment prendre réellement soin des débuts et des fins de relation, éléments qui semblent être primordiaux chez les personnes interrogées. De même, les mères nous ayant confié avoir été particulièrement touchées par la violence de certains propos de professionnel.le.s, nous allons prêter une attention particulière aux termes de nos échanges avec les parents.

Nous avons acquis, à travers la réalisation de ce mémoire, une posture de recherche qui nous sera forcément utile lors de notre parcours professionnel. En effet, si nous

avons déjà dû poser des hypothèses, nous documenter et nous positionner face à des lectures au cours de notre formation, nous n'en étions alors qu'à nos débuts en tant que chercheuses. Après avoir rédigé le cadre théorique et plusieurs points de méthodologie, nous avons acquis certains réflexes. Au cours de notre dernière période de formation pratique, notamment, nous avons spontanément repris des ouvrages, confronté des auteur.e.s et cherché des pistes de compréhension afin de développer des réponses professionnelles adaptées. De plus, rédiger un document de cette ampleur nous a demandé de la rigueur, de l'investissement et beaucoup d'organisation, compétences que nous allons réutiliser tout au long de notre pratique professionnelle.

7.4.2. Pistes d'action

Nous avons pu relever, grâce aux témoignages des mères interrogées, l'absence de visibilité des services d'Action Educative en Milieu Ouvert. Les mères nous ont effectivement toutes confié n'avoir jamais entendu parler de l'AEMO avant d'être contraintes de participer à cette mesure. Le fait que les mères ne connaissent ni clairement le rôle d'un.e intervenant.e AEMO ni le fonctionnement de la mesure, les ont conduit à se représenter ces derniers et dernières comme des « Super Nanny » ou des agents de contrôle de l'OPE. De plus, et bien que nous nous permettons d'en douter, les mères nous ont confié qu'elles auraient cherché à contacter un éducateur ou une éducatrice, car elles avaient besoin d'aide, si elles avaient eu connaissance de leur existence.

Nous savons que l'AEMO travaille actuellement sur « parents-écoute », projet qui permettrait, à ces derniers, d'appeler l'AEMO lorsqu'ils feraient face à de trop grandes difficultés éducatives. Nous pensons cependant, qu'afin de permettre à celui-ci de se réaliser, il serait intéressant de travailler en premier lieu sur l'image et la visibilité de l'AEMO. Le site internet du service du Valais donne, en comparaison de celui de la FJF³⁴ (Vaud), très peu d'informations : leur mission et une adresse.

Le travail en réseau a représenté pour tous et toutes les professionnel.le.s interrogé.e.s une vraie difficulté. Les professionnel.le.s entourant les familles étant généralement nombreux et de corps de métier différents, les éducateurs et éducatrices avouent avoir de la peine à faire circuler les informations et à maintenir une cohérence dans les actions entreprises. De plus, nous avons pu comprendre, à travers les propos des professionnel.le.s, que personne ne dirige véritablement le réseau. Or, nous avons pu relever, lors de nos expériences pratiques, qu'il est réellement important de confier à une seule personne la responsabilité de le gérer. Elle aurait pour fonction d'organiser des rencontres régulières et de faire circuler l'information au sein de ce dernier. C'est pourquoi, nous pensons que les professionnel.le.s de l'AEMO manquent actuellement de ressources pour gérer une telle organisation. Il serait intéressant d'agir à ce niveau, en permettant aux professionnel.le.s de se former à la gestion de réseau. Une autre piste pourrait également concerner la clarification des rôles de chacun.e, ainsi que la répartition des responsabilités au sein de celui-ci.

³⁴ Site de la Fondation Jeunesse et Familles, qui comprend l'AEMO Vaud.

7.4.3. Perspective de recherche

À plusieurs reprises, durant la rédaction de notre travail, nous avons fait face à la question de la modernisation du travail social, notamment en matière de soutien à la parentalité. Comme l'indique Cardi :

« Les changements intervenus ces dernières années dans le domaine de l'action sociale vont dans ce sens : après de virulentes critiques du pouvoir tutélaire de l'État sur les familles, la loi reconnaît le droit des parents, dont on vise et postule l'autonomie ou les « compétences ». (...) Les parents sont pensés comme des acteurs capables de compter sur leurs propres ressources biographiques et familiales. Il s'agit ainsi de rejeter un schéma assistanciel pour lui préférer un modèle de l' « activation douce » » (2015 : 12-14).

En effet, nombreux sont les auteur.e.s, à l'image d'Hardy ou Kalubi, considérant les compétences parentales comme naturellement acquises. Ainsi, Ausloos (2012) a basé un de ces ouvrages, *« La compétence des familles »*, sur ce sujet. Pour ses interventions, il s'appuie sur le postulat suivant : *« Une famille ne peut se poser que des problèmes qu'elle est capable de résoudre »* (2012 : 35). Pour lui, parler de famille compétente permet de ne plus considérer les manques ou de voir la famille comme coupable, mais de la désigner comme capable de prendre ses responsabilités et de lui permettre d'observer, d'expérimenter, de changer. Il pense, en effet que : *« Les familles ont les compétences nécessaires pour effectuer les changements dont elles ont besoin à condition qu'on leur laisse expérimenter leurs autosolutions et qu'on active le processus qui les y autorise »* (Ibid.). Il explique également que considérer la famille comme compétente ne désigne pas qu'elle sache tout faire, mais qu'elle possède des compétences dont elle n'a pas la connaissance ou qu'elle ne sait pas utiliser. Parfois, quelque chose l'empêche de les solliciter. Il explique également que *« si une famille est compétente et responsable et pourtant se trouve parfois confrontée à des difficultés qu'elle ne peut arriver à résoudre, c'est qu'elle ne dispose pas toujours de l'information nécessaire pour fonctionner de façon satisfaisante »* (Ibid : 159).

Le travail de l'éducateur ou éducatrice sociale s'en trouve alors modifié, consistant davantage à faire prendre conscience aux familles de ce qu'elles ignorent, à les accompagner afin qu'elles puissent réinventer des solutions et résoudre leurs difficultés. Nous partageons également en partie cette manière de penser, avant de concrétiser la recherche. Nous avons toutefois tenté, à travers notre chapitre parentalité, de nous départir de cette vision en appuyant le fait que devenir parent est un apprentissage³⁵ et que l'on peut légitimement remettre en question l'idée que chaque individu dispose d'égales aptitudes "naturelles" pour exercer la fonction de parent. De plus, les entretiens ont souvent révélé que les familles s'appuyaient beaucoup sur le ou la professionnel.le, tant pour leur amener des solutions que pour remédier à leur situation d'urgence. Ces découvertes ont ainsi fait naître chez nous aussi bien de l'étonnement que des doutes, et ce à plusieurs reprises dans notre recherche. Nous en venons même, aujourd'hui, à douter du fait que les parents possèdent réellement *toujours* des compétences. Nous pensons, certes, que tout individu possède un certain nombre de ressources et de compétences, mais nous

³⁵ C.F 4.1.2 Parentalité

pouvons nous demander si celles-ci sont toujours suffisantes pour ce qui est attendu du rôle de parent. Et dans le cas contraire, nous nous demandons si ce processus d'autonomisation et de responsabilisation peut finalement être vécu de manière très brutale pour ces derniers. Cependant, nous avons conscience que cette question ne peut décemment être résumée en un seul paragraphe et pourrait facilement constituer le sujet d'un autre Travail de Bachelor.

7.5. Bilan

7.5.1. Travail en binôme : quoi de mieux ?

Écrire ce travail à deux fut, pour nous, aussi ardu qu'enrichissant. La collaboration et la contrainte constituaient d'ailleurs le cœur de notre TB. Si nous nous attendions à en entendre parler durant notre recherche, nous ne pensions pas les côtoyer nous-mêmes de si près nous-mêmes. En effet, écrire en duo, revient à multiplier par deux les ressources, mais aussi les contraintes personnelles. Nous avons chacune des emplois du temps chargés et des rythmes de travail opposés durant les stages. Cependant, être à deux, nous a permis de tenir un planning plus facilement. De plus, nous avons dû apprendre à composer avec nos personnalités assez perfectionnistes et nos deux caractères bien trempés. Nous avons cependant apprécié pouvoir bénéficier du soutien de l'autre dans les moments difficiles et passer le relai lorsque l'une de nous était confrontée à une impasse. De plus, nous avons pu nous rassurer mutuellement en cas de stress, même s'il arrivait parfois que le stress de l'autre s'avérait être contagieux. Nous avons pu bénéficier d'un plus grand panel de connaissances théoriques et empiriques, nos parcours professionnels étant différents. Effectuer un travail de recherche à deux permet d'emmagasiner une plus grande quantité de connaissances utiles à la rédaction et à la réflexion. Puis, nous disposions également d'un réseau plus large de personnes pouvant nous aider durant ce travail.

Nous avons pris le temps d'identifier ensemble les points forts et faibles de chacune, afin de nous partager les tâches en conséquence. Cependant, il semblait parfois difficile de définir les tâches à réaliser ensemble et celles à réaliser de manière séparée. En effet, pour travailler certaines d'entre elles, nous étions parfois plus efficaces ensemble et, d'autre fois, nous pouvions mieux avancer de manière séparée. Notre amitié a également représenté un atout dans la collaboration. Elle nous a permis d'avoir des moments de relâche, de rires, qui nous ont détendues. De plus, nous avons déjà une bonne idée des forces, mais aussi des limites de l'autre, ce qui nous permettait de respecter l'autre et son rythme. Si nous n'avons, toutefois, pas pu échapper à certains conflits, nous avons su les régler et nous encourager mutuellement à continuer. Il n'était pas toujours évident de nous mettre d'accord. Nous avons, par exemple, de la difficulté à écrire à deux, car chacune voulait imposer son style d'écriture et son vocabulaire. Nous avons donc dû, tout au long du travail, apprendre à faire des compromis, à lâcher prise et à faire confiance à l'autre.

Le travail à deux permet de bénéficier de deux visions différentes sur une même problématique et de ne pas s'enfermer dans un schéma de pensée unique. Nous avons pu alors approfondir notre réflexion et remettre souvent, grâce à l'autre, nos idées en question. Pour nous, cette collaboration a été bénéfique et nous a apporté plus d'éléments positifs que négatifs.

7.5.2. Intérêt pour le sujet et la recherche

Ce sujet de recherche a suscité, chez nous deux, beaucoup d'intérêt, tout au long du travail. Nous avons eu particulièrement plaisir à croiser les points de vue des professionnel.le.s et ceux des mères. Ainsi, nous avons pu constater les similitudes aussi bien que les divergences dans les propos des différentes personnes interrogées. Certains de ces éléments nous ont même, parfois, étonnées. Cette recherche nous a permis de confronter nos idées de départ et nos préjugés à la réalité. Nous nous sommes parfois aperçues que nous avions des idées préconçues totalement décalées du vécu de nos protagonistes. Réaliser ce travail de recherche nous a permis de promouvoir et de donner la parole aux mères, projet qui nous tenait très à cœur, compte tenu du fait qu'elles ne bénéficient pas toujours d'un espace pour s'exprimer.

7.5.3. À la rencontre de nos difficultés

Du point de vue de Naïs

Je pense que mon peu d'expérience en matière de recherche a constitué, au départ, un réel obstacle dans la rédaction de ce travail de Bachelor. J'avais, au mois de septembre, beaucoup de difficultés à me représenter le travail et les exigences qui y étaient liées. En effet, malgré la lecture de différents travaux de Bachelor terminés, je ne parvenais pas à comprendre comment appliquer cette méthodologie. Puis, au fur et à mesure des lectures, des ateliers thématiques, nos objectifs de recherche ont commencé à prendre du sens. Nous avons pris du temps, avec ma collègue, pour affiner notre sujet, réfléchir aux personnes que nous pourrions interroger et lancer concrètement notre recherche. Je dirais, d'ailleurs, que c'est cette partie qui nous a pris le plus de temps. J'ai dû, ensuite, faire face au défi que représentaient pour moi les entretiens de famille. Je me sentais encore trop peu expérimentée pour recevoir, de manière respectueuse et professionnelle, le témoignage de ces mères de famille. Ma collègue se sentait quant à elle beaucoup plus apte à les réaliser et cela m'a permis de les co-conduire et d'en tirer des apprentissages. Elle se chargeait du début de la rencontre, jusqu'à que je me sente assez à l'aise pour intervenir et nous menions ensuite l'entretien en duo. Cette recherche représentait pour moi un défi, notamment en termes d'organisation. En effet, la planification constitue, ou plutôt constituait, un de mes points faibles. J'ai eu des difficultés à trouver de la disponibilité, pour ce travail, dans mon emploi du temps. Cependant, grâce au soutien de ma collègue et à ses compétences organisationnelles, nous avons réalisé un planning de réalisation et nous avons agendé des temps de travail régulier.

Du point de vue d'Anaïs

J'ai eu également de la difficulté à comprendre le contenu et les exigences d'un travail comme celui-ci. J'ai eu souvent du mal à me positionner durant la recherche, et j'ai souvent considéré les propos des interrogé.e.s comme étant une vérité unique. Ma collègue m'a beaucoup aidée, par ses confrontations et réflexions, à poser un regard critique durant la recherche. Au début du travail, j'ai éprouvé de la difficulté à définir ce que nous cherchions réellement à comprendre durant ce travail, nos hypothèses et notre question de recherche. Au fur et à mesure que nous avançons, ces points se sont éclaircis.

7.5.4. Inventaire de nos apprentissages

Réaliser ce travail de Bachelor nous a permis d'approfondir certaines de nos compétences et d'en acquérir de nouvelles. Nous avons dû développer une méthodologie afin de pouvoir identifier, lire et réutiliser les ouvrages nécessaires à la réalisation de la recherche. Nous avons pu bénéficier de regards nouveaux sur notre thématique et ce, au travers des ressources bibliographiques. Nous disposons, à présent, d'une connaissance approfondie du service AEMO, et d'une connaissance étayée de tous les concepts développés dans notre cadre théorique. Nous avons entraîné, tout au long de la rédaction de notre travail, l'usage du langage épïcène. Mener des entretiens, les retranscrire et les analyser représentent, pour nous, un apprentissage important, effectué durant ce travail de recherche. Nous avons également appris à nous positionner et à remettre en question, autant les résultats des entretiens, que nous-mêmes. Au fil de cette recherche, nous avons pu améliorer nos capacités d'organisation, de répartition des tâches dans le temps. Au-delà du fait que nous avons développé de nouvelles compétences et ressources, nous avons surtout vécu une expérience humaine. Nous avons en effet rencontré des professionnel.le.s et des familles qui ont accepté de s'ouvrir à nous, l'espace de quelques heures, et de nous confier une partie de leur histoire. Grâce à toutes ces personnes, nous avons donc vécu des moments enrichissants et plein d'émotions.

8. Bibliographie

8.1. Livres

AUSLOOS Guy, (2012), *La compétence des familles : Temps, chaos, processus*, Toulouse : Erès, Relations, deuxième édition.

BAWIN-LEGROS Bernadette, (1988), *Familles, mariage, divorce : Une sociologie des comportements familiaux contemporains*, Liège : Pierre Mardaga, Psychologie et sciences humaines.

BEDIN Véronique ; FOURNIER Martine [sous la dir. de] (2013), *LA PARENTÉ en question(s)*, Auxerre Cedex : Sciences Humaines Editions.

BEISTEGUI Martine [sous la dir. de], (2004), *L'intervention éducative en milieu ouvert : Pour une rencontre entre théories et pratiques...*, Paris : L'Harmattan, Savoir et formation.

BLANCHET Alain ; GOTMAN Anne, (1996), *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Luçon : Claire Hennaut, 128 Sociologie.

BORLANDI Massimo ; BOUDON Raymond ; CHERKAOUI Mohamed ; VALADE Bernard [sous la dir. de], (2005), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige dicos poche.

BOUREGBA Alain, (2004), *Les troubles de la parentalité : Approche clinique et socio-éducative*, Paris : Dunod, Enfances.

BOURQUE Reynald, THUDEROZ Christian, *Sociologie de la négociation. Nouvelle édition, avec études de cas*, 2011, Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact Sociologie », 274 p.

BOUTIN Gérald ; DURNING Paul, (1999), *Les interventions auprès des parents : Innovations en protection de l'enfance et en éducation spécialisée*, Paris : Dunod, Enfances, 2^e édition.

DE SINGLY François, (2004), *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris : Armand Colin, deuxième édition réactualisée, 128 sociologie.

FABLET Dominique, (2010), *De la suppléance familiale au soutien à la parentalité*, Paris : L'Harmattan, Savoir et Formation, Série Éducation familiale.

FAVEZ Marc, [sous la dir. de], (2009), *La famille pour grandir : De l'enfance cabossée à la famille rêvée*, Lausanne : Les cahiers de l'éésp, Hors série.

GABEL Marceline ; LAMOUR Martine ; MANCIAUX Michel, (2005), *La protection de l'enfance : maintien, rupture et soins des liens*, Paris : Fleurus, Psychopédagogie.

GODELIER Maurice, (2004), *Métamorphose de la parenté*, Paris : Fayard.

GOFFMAN Erving (1968), *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Editions de Minuit.

GOURAUD François, (2011), *Famille(s) sous aide contrainte : Paradoxe et processus d'humanisation*, Paris : L'Harmattan.

HARDY Guy, (2012), *S'il te plaît, ne m'aide pas ! : L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*, Toulouse : Érès, Relations.

HOLEINDRE Jean-Vincent [sous la dir. de], (2014), *Le Pouvoir : Concepts, Lieux, Dynamiques*, Auxerre Cedex : Sciences Humaines Editions.

HOUZEL Didier, [sous la dir. de], (2007), *Les enjeux de la parentalité*, Ramonville Saint-Agne : Érès.

KELLERHALS Jean ; WIDMER Eric, LEVY René, (2008), *Mesure et démesure du couple. Cohésion, crise et résilience dans la vie de couple*, Lausanne : Payot, Petite Bibliothèque Payot.

KELLERHALS Jean ; WIDMER Eric, (2012), *Familles en Suisse : Les nouveaux liens*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, Le savoir Suisse, Troisième édition.

LEVI-STRAUSS Claude (2002), *Les structures élémentaires de la parenté*, [2e éd.], Berlin ; New-York : Mouton de Gruyter, Deuxième édition.

MUGNIER Jean-Paul, (2011), *Ces familles qui ne demandent rien*, Bruxelles : Fabert, Temps d'Arrêt/Lectures.

NEYRAND Gérard, (2011), *Soutenir et contrôler les parents*, Toulouse : Érès.

NEYRAND Gérard, WILPERT Marie-Dominique, TORT Michel, (2013), *Père, mère, des fonctions incertaines. Les parents changent, les normes restent ?*, Toulouse : Érès, coll. « Érès poche INEDIT », 112 pages.

OTT Laurent, (2004), *Travailler avec les familles : Parents-professionnels : un nouveau partage de relation éducative*, Ramonville Saint-Agne : Érès, L'éducation spécialisée au quotidien.

REYNAUD Jean-Daniel, (1993), *Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*, Paris : Armand Colin, Collection U : Sociologie, Deuxième édition.

RUANO-BORBALAN Jean-Claude (dir.), CHOC Bruno, (2002), *Le pouvoir : Des rapports individuels aux relations internationales. Origines et fondements, les théories contemporaines, la métamorphose du pouvoir*, Auxerre : Sciences Humaines.

RURKA Anna, (2008), *L'efficacité de l'action éducative d'aide à domicile : Le point de vue des usagers et des professionnels*, Paris : L'Harmattan, Savoir et Formation, Série Éducation familiale.

SEGALEN Martine ; MARTIAL Agnès, (2013), *Sociologie de la famille*, Paris : Armand Colin, Collection U : Sociologie.

SELLENET Catherine, (2007), *La parentalité décryptée : Pertinence et dérives d'un concept*, Paris : L'Harmattan, Savoir et Formation.

SERON Claude ; WITTEZAELE Jean-Jacques, (1991), *Aide ou contrôle : L'intervention thérapeutique sous contrainte*, Bruxelles : De Boeck Université, Oxalis.

TERRISSE Bernard, (1998), *Taxonomie des objectifs d'éducation et de soutien parental (TOESP)*, Saint-Sauveur : Éditions du Ponant.

VERMOT-GAUD Claude, (1988), *Je négocie avec mes partenaires sociaux*, Paris : Les Éditions d'Organisation.

WATZLAWICK Paul ; HELMICK BEAVIN Janet ; D. JACKSON Don, (1972), *Une logique de la communication*, Paris : Éditions du Seuil, Points Essais.

8.2. Articles

BARREYRE Jean-Yves, « Aide familiale, aide familière, aide contrainte et aide d'urgence : Servitude ou choix de vie ? », in *Vie sociale*, 2012/4, n° 4, p. 43-61.

BENEDEK Therese, « Parenthood as a developmental phase » in *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1959/7, vol. 7, n°3.

BOUCHARD Jean-Marie ; KALUBI Jean-Claude, « Partenariat et recherche de transparence. Des stratégies pour y parvenir », in *Informations sociales*, 2006/5, n°133, p. 50-57.

CADORET Anne, « Figures d'homoparentalité », in Martine Gross, *Homoparentalités, état des lieux*, ERES , collection « La vie de l'enfant », 2005, p. 203-210.

CARDI Coline, « Les habits neufs du familiarisme. Ordre social, ordre familial et ordre du genre dans les dispositifs de soutien à la parentalité », in *Mouvements*, 2015/2, n°82, p.11-19.

DELPHY Christine, « Le genre, sexe social », in *La Gauche*, Journal pour l'indépendance, le féminisme et le socialisme, 2002.

FERRAND Michèle, « Egaux face à la parentalité ?, Les résistances des hommes... et les réticences des femmes », in *Actuel Marx*, 2005/1, n° 37, p. 71-88.

FRIEDBERG Erhard, « Pouvoir et négociation », in *Négociations*, 2009/2, n°12, p. 15-22.

GIAMPINO Sylviane, « Les parents sont aussi un homme et une femme. Ré-interroger les mots et leur portée », in *Informations sociales*, 2006/4 n° 132, p. 6-12.

GIULIANI Frédérique , « Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées », in *Revue française de pédagogie*, 168, 2009, p.83-92.

GODELIER Maurice, « Systèmes de parenté et formes de famille : quelques problèmes contemporains en Euro-Amérique », in Michel Dugnat, *Bébés et cultures*, ERES « Hors collection », 2008, p. 69-82.

GOLDBETER-MERINFELD Édith, « Aide contrainte et psychothérapie. Introduction », in *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2011/1, n° 46, p. 1-5.

HEENEN-WOLFF Susann ; MOGET Emilie, « Homoparentalité et sexualité », in *Cahiers de psychologie clinique*, 2011/2, n° 37, p. 231-245.

HEINEN Jacqueline, « Configurations familiales et vie domestique », in *Cahiers du Genre*, 2001, n°30, pp.5-26.

JOYAL Renée, « Parenté, parentalité et filiation. Des questions cruciales pour l'avenir de nos enfants et de nos sociétés » in *Enfances, Familles, Générations*, 2006, n° 5, p. 53-72.

KERGOAT Danièle, 2004, (2000), «Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe », in *Hirata, Helena; Françoise Laborie; Hélène Le Doaré; Danièle Senotier. Dictionnaire critique du féminisme*, Paris: Puf, p. 35-44.

LAMBOY Béatrice, « Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? Différentes approches pour un même concept », in *Devenir*, 2009/1, Vol. 21, p. 31-60.

LONCAN Docteur Anne, « Réflexion sur les rapports entre genre et parentalité. À partir de Cachorro », in *Le Divan familial*, 2012/1, n° 28, p. 115-128.

MENAHM Georges, « Trois modes d'organisation domestique selon deux normes familiales font six types de famille », in *Population*, 43e année, 1988, n°6.

MODAK Marianne et al., « Le travail social entre émancipation et normalisation : une voie étroite pour les approches féministes », in *Nouvelles Questions Féministes*, Volume 32, 2013/2, p.4-13.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, « La politique du terrain », in *Enquête*, 1995/1, p.71-109.

PELLETIER Guy, « Le partenariat : du discours à l'action », in *La Revue des Échanges (AFIDES)*, Volume 14, dossier " Éducation et partenariat ", 1997/9, n° 3.

PIOLI David, « Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle », in *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 2006, n°1.

PUECH Laurent, « L'aide contrainte dans le champ administratif », in *Empan*, 2013/1, n° 89, p. 38-47.

QUET Mathieu, « Les sens du pouvoir. Une approche sémiologique des sciences sociales critiques », in *Revue de MAUSS*, 2014 /2, n°44, p. 309-341.

THUDEROZ Christian, « Identités, reconnaissance et négociations : quelques coordonnées pour des débats majeurs en théorie de la négociation », in *Négociations*, 2007/2, n°8, p.5-10.

TEIKE-LÜTHI Fabienne ; GALLANT Serge, « Entre consultance et partenariat : une relation à définir. Recherche phénoménologique portant sur la consultance infirmière en soins palliatifs au centre hospitalier universitaire vaudois », in *Recherche en soins infirmiers*, 2007/3, n°90, p. 67-74.

TOUZARD Hubert, « Consultation, concertation, négociation. Une courte note théorique », in *Négociations* 2006/1, n°5, p. 67-74.

WEBER Max, « Les trois types purs de la domination légitime », in *Sociologie*, 2014/3, Vol. 5, p. 291-302.

WITTEZAELE Jean-Jacques, « Chapitre 1. La double contrainte : un concept fondateur », in *La double contrainte*, De Boeck Supérieur, 2008, p. 11-30.

8.3. Conférences et rapports

FONTAN Jean-Marc, LACHAPELLE René, (2000), *Concertation / Partenariat*, Montréal : Université Concordia, Formation à l'Institut de développement communautaire.

CONSEIL FEDERAL SUISSE, (2015), *Rapport du Conseil fédéral suite au postulat Fehr (12.3607)*, Suisse

8.4. Travail de bachelor

CARISOT Stéphanie, (2014), *Optimisation et Synergie dans le travail du curateur : Points de vue croisés entre proches et curateurs professionnels*, Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES-SO en travail social, Valais Wallis Domaine Santé & Travail Social, Saint-Maurice.

8.5. Cyberographie

AUSLOOS Guy, « Collaborer c'est travailler ensemble », *Espace d'échanges du site IDRES sur la systémique*, mis en ligne le 18 février 2007, consulté le 15 mars 2015, URL : http://spip.systemique.eu/article.php3?id_article=249

BRONTONS Cécile, « Claude Martin (dir.), « Être un bon parent. Une injonction contemporaine. », Lectures (En ligne), *Les comptes rendus*, mis en ligne le 13 avril 2015, consulté le 05 mai 2015, URL : <http://lectures.revues.org/17654> .

9. Annexes

9.1. Annexe A : Lettre adressée aux familles

Madame, Monsieur,

Nous sommes deux étudiantes, de 21 ans, en dernière année à la HES-SO de Sierre en travail social, filière éducation. Dans le cadre de notre travail de Bachelor, nous avons choisi le sujet du soutien à la parentalité et de l'aide contrainte. Nous souhaiterions comprendre comment se met en place la relation entre une famille et un éducateur ou une éducatrice de l'AEMO.

À travers notre recherche, nous désirons découvrir comment vous avez vécu le fait de devoir collaborer avec l'éducateur ou l'éducatrice. Comment vous avez vécu les premières rencontres ? Quelles stratégies ont facilité les premiers échanges et quels obstacles et difficultés vous avez rencontrés au cours des entretiens ? Qu'est-ce qui a facilité l'acceptation de la mesure et qu'est-ce qui l'a rendue difficile ?

Pour ce faire, nous aimerions vous rencontrer autour d'une table, à votre domicile ou dans un lieu à votre convenance, le temps d'un entretien d'environ une heure, afin d'échanger sur le sujet. En tant que futures éducatrices sociales, nous pensons en effet, que vous êtes les mieux placé.e.s pour nous transmettre ce qui facilite la collaboration, ce qui la perturbe et surtout votre vécu. En parallèle, nous interrogerons également des éducateurs et éducatrices de l'AEMO pour avoir leur point de vue sur leur propre vécu autour de la collaboration et de la contrainte.

Notre recherche n'a pas pour but d'évaluer si l'éducateur ou l'éducatrice a oui ou non rempli sa mission, mais plutôt de comprendre comment les premiers rendez-vous se sont déroulés, comment vous êtes parvenus à travailler ensemble, malgré la contrainte. Nous ne donnerons d'ailleurs aucune information sur l'identité des familles ayant répondu à notre appel ou sur le contenu de nos échanges. Nous garantissons que toutes les informations que vous nous aurez confiées seront traitées de manière à ce qu'on ne puisse pas vous identifier, ceci pour vous offrir la possibilité de vous exprimer librement.

Nous avons vraiment besoin de vous pour mener à bien notre recherche. Nous vous laissons donc nos coordonnées et vous invitons à nous contacter, durant ces prochains jours, par mail ou par téléphone, pour que nous puissions organiser une rencontre.

May Anaïs : 078.742.80.02

mayanais93@hotmail.ch

Telidjane Naïs : 079.248.16.90

telidjane.nais@gmail.com

En espérant que notre demande trouvera un accueil favorable, nous vous adressons nos meilleures salutations.

Naïs Telidjane et Anaïs May

9.2. Annexe B : Grille d'entretien pour les familles

Hypothèse(s) concernée(s)	Objectifs	Thèmes et question
	Déterminer la constellation familiale de l'interrogé.e, introduire le sujet, faire connaissance.	Situation familiale Pourriez-vous nous raconter de qui est constituée votre famille ? Avez-vous des enfants, êtes-vous mariée ? Pouvez-vous nous raconter comment fonctionne, s'organise votre famille ? a. Qui est responsable de quoi ? b. Qui travaille ?
H1	Comprendre comment les mères réagissent devant une telle annonce, comment elles la vivent et la comprennent.	Annonce de la mesure Pour pouvoir mieux comprendre les informations que vous allez nous donner, est-ce que vous pourriez juste nous dire qui a décidé de mettre en place l'AEMO ? (vous, l'AS, l'OPE ?) Pas besoin de nous raconter ce qui s'est passé avant la mesure, juste qui est le mandant. a. Comment est-ce que vous avez perçu l'annonce de cette mesure ? b. Avez-vous compris pourquoi ?
H2	Comprendre le contenu de cette première réunion et la place du parent durant celle-ci. Déterminer le lieu et le contenu des premiers entretiens.	Première réunion Pourriez-vous nous raconter comment s'est passée la première réunion avec le mandant et l'éducateur ou l'éducatrice ? Premier entretien Pourriez-vous nous raconter où a eu lieu le premier entretien avec l'éducateur/éducatrice, pourquoi ? a. Pourriez-vous nous décrire comment ça s'est déroulé ? De quoi avez-vous parlé ?

H1	Déterminer les obstacles et facilitateurs de la collaboration entre bénéficiaires et professionnel.le.s.	Collaboration avec l'éducateur/éducatrice Est-ce que c'était difficile de collaborer avec l'éducateur ou l'éducatrice qui vous a été imposé.e.? <ol style="list-style-type: none"> Si oui qu'est-ce qui fait que c'est compliqué ? Qu'est-ce que vous ou l'éducateur avez mis en place pour faciliter la collaboration et mettre en place une relation de confiance ? Qu'est-ce qui est vraiment important pour vous pour que la collaboration se passe bien ?
H1	Comprendre comment les bénéficiaires vivent la contrainte, quel impact celle-ci exerce sur la relation et sur leurs comportements. Comprendre comment les mères vivent la venue du ou de la professionnel.le à leur domicile.	Contrainte Comment avez-vous vécu le fait d'être contraint de suivre une mesure AEMO ? <ol style="list-style-type: none"> Qu'est-ce qui se serait passé si vous aviez refusé de le faire ? Qu'est-ce que vous auriez fait si personne ne vous avait contraint à participer à la mesure d'AEMO ? Qu'est-ce qui vous a aidé à accepter la venue de l'éducateur/éducatrice ? Comment avez-vous vécu le fait que quelqu'un vienne chez vous ? <ol style="list-style-type: none"> Est-ce que ça a changé avec le temps ?
H1 ET H2	Comprendre de quelles manières sont transmises les informations au mandant et comment les mères vivent ce moment.	Transparence Aviez-vous accès à ce que l'éducateur transmettait ou pas à l'OPE ? Et du coup comment viviez-vous le fait que l'éducateur devait quand même rendre des comptes à l'OPE ?
H1	Définir les représentations de la parentalité des mères et leur impact sur le déroulement de la mesure.	Représentations C'est quoi pour vous être un bon parent ? <ol style="list-style-type: none"> Qu'est-ce qui vous fait penser ça ? (vécu d'enfant, loi ?) Est-ce que vous avez senti que l'éducateur n'avait pas la même représentation de ce que c'est être un bon parent ? En avez-vous discuté ensemble ? Est-ce que le fait que vous ayez des visions différentes a eu un impact sur votre relation ?

H2	Déterminer ce qui est mis en place pour définir la conduite de la mesure et comment.	Objectifs / projet Est-ce que vous avez mis en place des objectifs, un projet avec l'éducateur ? a) Comment s'est passé le choix des objectifs, du projet ? Sur quoi se sont-ils basés ? (besoins, objectif du mandant ?) b) Qui en a décidé ? c) Vous convenaient-ils ?
H2	Déterminer comment les bénéficiaires s'estiment dans la relation avec le ou la professionnel.le et s'il s'agit ou non, pour elles, d'un partenariat.	Relation / Partenariat Comment vous vous êtes sentis au sein de la relation ? Partenaires ? Bénéficiaires ? Acteurs Comment comprenez-vous vous-même le terme "partenariat" ? Est-ce que ce terme s'appliquerait à votre relation avec l'éducateur ? (si non autre mot ?)
H2	Comprendre de quel pouvoir les mères pensent disposer durant le déroulement de la mesure.	Sollicitation / Pouvoir À quel point vous êtes-vous sentis sollicitée au cours de la mesure? (choix, décisions, propositions) a) Avez-vous exprimé vos besoins, vos attentes, vos avis ? Si ce n'est pas le cas, pourquoi ? b) Ont-ils été pris en compte ? c) Comment pensez-vous que le pouvoir est réparti dans la relation ? (Qui détient le pouvoir ? Est-ce que vous pouvez proposer, refuser ?)
H1 et H2	Déterminer l'image que les mères ont du rôle de l'éducateur ou l'éducatrice avant, pendant et après la mesure.	Rôle éducateur/éducatrice Quelle image aviez-vous d'un éducateur ou d'une éducatrice avant qu'il ou elle ne se rende chez vous ? Qu'est-ce que l'éducateur représente pour vous ? (et quel rôle ?) a) Est-ce que cela a évolué entre le début et maintenant ?

H1	Déterminer l'impact de la notion de genre sur la relation, tout comme l'importance ou non pour le parent que le ou la professionnel.le ait des enfants.	Genre et parentalité de l'éducateur/éducatrice Comment avez-vous vécu le fait que ce soit un homme (ou une femme) qui soit venu.e à la maison? Est-ce que c'est important pour vous que l'éducateur ou l'éducatrice qui vient chez vous ait aussi des enfants ?
H2	Définir comment les mères estiment que la mesure doit être levée et comprendre pourquoi elles veulent parfois la prolonger.	Fin de mesure Quand estimez-vous que la mesure doit prendre fin ? Vous dites que vous ne voulez pas que la mesure se termine maintenant. Parce que vous en avez encore besoin ? Parce que ça se passe bien ? Et savez-vous nous dire quand et qu'est ce qui vous permettra de dire que c'est le moment de mettre fin ?
H1	Déterminer le degré de visibilité du service AEMO.	Visibilité AEMO Est-ce que vous ,vous connaissiez l'AEMO ? <ul style="list-style-type: none"> a. Est-ce que vous pensez qu'ils auraient besoin d'un peu plus de visibilité ? b. Vous avez connaissance d'autre famille qui sont passées par l'AEMO ?

9.3. Annexe C : Grille d'entretien pour les professionnel.le.s

Hypothèse(s) concernée(s)	Objectifs	Thèmes et question
	Introduire notre sujet, faire connaissance, essayer de déterminer le type de bénéficiaires touché.e.s par le service AEMO.	<p>Parcours professionnel</p> <p>Qu'est-ce qui vous a amené à travailler à l'AEMO ? À quel pourcentage travaillez-vous ?</p> <p>Spécificités de la profession</p> <p>Comment est-ce que vous décririez votre travail ? Est-ce que vous pouvez nous dire quel type de famille vous recevez ? (milieu social, constellations familiales)</p> <ol style="list-style-type: none"> Le plus souvent ? Nous évoquons les "familles", pourriez-vous nous dire dans quelle proportion vous avez affaire à des familles monoparentales ? Comment gérez-vous les liens avec des parents séparés-divorcés ? <p>Quelles sont le plus souvent les situations qui mènent à une mesure de contrainte ?</p>
H2	Définir le contenu, le lieu et le déroulement des premiers entretiens.	<p>Premiers entretiens</p> <p>Pour comprendre le déroulement d'une mesure, pourriez-vous nous raconter comment se déroulent vos premières rencontres avec les familles ?</p> <ol style="list-style-type: none"> Où ont-elles lieu ? Pourquoi ? Les premiers entretiens : quel en sont le contenu, le déroulement ? Est-ce que vous avez une sorte de marche à suivre, de procédure ? <p>Quels types de comportements ont adopté les familles durant les premiers entretiens ? Ont-ils évolués ?</p> <ol style="list-style-type: none"> Comment cela influence-t-il votre manière de procéder ?

H1	Comprendre comment les professionnel.le.s se représentent les familles avant de les rencontrer.	Image des familles Comment est-ce que vous percevez les familles avant de les avoir rencontrées ? À partir de quoi ?
H1	Définir comment les professionnel.le.s perçoivent la contrainte dans leur travail.	Contrainte Comment percevez-vous la contrainte et son influence sur votre pratique ? a. Comment vous imaginez-vous la collaboration avec la famille sans la contrainte ?
H1	Déterminer les obstacles et facilitateurs de la collaboration entre bénéficiaires et professionnel.le.s.	Collaboration Comment se passe la collaboration avec les familles ? a. Quels sont les obstacles rencontrés, les éléments facilitateurs ? b. Vous sentez vous aussi quelque part contraint du fait de travailler avec des familles qui vous sont imposées. c. Que mettez-vous en place pour faciliter la collaboration ?
H1	Définir quelle influence exerce le fait d'avoir des enfants sur la pratique des professionnel.le.s. Comprendre leurs représentations de la parentalité et leur impact sur leur relation avec les bénéficiaires.	Parentalité et représentations Avez-vous des enfants ? a. Votre expérience en tant que parent, votre vécu en tant qu'enfant et vos représentations influencent-elles votre pratique ? C'est quoi être un bon parent ? a. Est-ce que vous avez senti que les familles avec lesquelles vous travaillez ne partageaient pas le même point de vue sur cette question ? b. Est-ce que cela a eu un impact sur la collaboration ?

H2	Déterminer ce qui est mis en place pour définir la conduite de la mesure et comment.	Objectifs / projet Est-ce que vous avez mis en place des objectifs, un projet avec la famille ? <ol style="list-style-type: none"> Comment s'est passé le choix des objectifs, du projet ? Qui en a décidé ? Ces objectifs vous convenaient-ils ? Comment avez-vous sollicité la famille durant l'intervention ? (choix, décisions, propositions)
H2	Déterminer comment les professionnel.le.s s'estiment dans la relation avec le ou la bénéficiaire et s'il s'agit ou non d'un partenariat.	Partenariat Comment vous sentez-vous au sein de la relation ? Partenaires ? Leader ? Acteur ? Comment comprenez-vous vous-même le terme "partenariat" ? Est-ce que ce terme s'appliquerait à votre pratique ? Que pensez-vous représenter pour ces familles ?
H2	Déterminer quelle place les professionnel.le.s laissent à leurs besoins attentes et émotions dans l'intervention, tout comme à celles des familles.	Besoins, attentes, émotions Exprimez-vous vos besoins, vos attentes et vos émotions ? <ol style="list-style-type: none"> Et la famille ? Comment ? Quelle place leur avez-vous donnée dans l'intervention ?
H2	Comprendre comment se décide la levée de la mesure et comment les éducateurs et éducatrices la vivent.	Fin de mesure Comment se déroule l'évaluation de la mesure ? Quand considère-t-on qu'une mesure de contrainte a rempli ses objectifs ? Pouvez-vous nous expliquer comment vous vivez les levées de la mesure ? <ol style="list-style-type: none"> Qu'est ce que vous ressentez ? Qui en décide ?